УМНЫЕ ЗЕМЛИ

Секреты успеха образовательных сверхдержав

Люси Крехан

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Когда Люси Крехан работала школьным учителем в неблагополучном районе Лондона, у нее вызывала неприятие постоянно меняющаяся государственная политика, якобы основанная на уроках передовых систем образования. Ее заинтересовало, что же на самом деле происходит в школах тех стран, ученики которых получают высшие оценки по чтению, математике и естествознанию. Она отправилась в Финляндию, Японию, Сингапур, Китай и Канаду, чтобы поработать учителем в школах этих стран, погрузиться в другие культуры и обнаружить то, что невозможно увидеть на схемах и графиках. Проживая в домах местных учителей и посещая уроки, она беседовала с педагогами, руководителями учебных заведений, школьными дворниками и охранниками, старшеклассниками и родителями. Крехан рассказывает о том, как в этих странах обучаются дети с разными способностями, о мерах, используемых правительствами для повышения привлекательности профессии учителя, о том, как методы воспитания в семье и соответствующие установки влияют на образовательные результаты детей, и предлагает ответы на три важнейших вопроса: как эти страны добились таких высоких оценок, чему могут научиться у них остальные и какова цена их успеха?

Книга адресована специалистам, занимающимся сравнительными исследованиями школьного образования, руководителям учебных заведений, педагогам и психологам.

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

- Люси Крехан
  - ○
  - ○ Предисловие
    - ■
    - ■ Слова признательности
    - ■ 1. Международная программа PISA, политика в области образования и планы моего путешествия
      - ■
      - ■ Что такое PISA и каковы ее результаты
      - ■ Мои побудительные мотивы и используемый подход
      - ■ Самое главное (с моей точки зрения)
  - ○ Финляндия

- 2. Детские сады, притчи и профессионалы в Финляндии
  -
  - Школа начнется позже (для ребенка игра – тот же труд)
  - Мотивация и разброс оценок
  - Помощь детям с особыми образовательными потребностями
  - Всесторонняя помощь
- 3. Финский общеобразовательный консенсус
  -
  - Новая система оказалась полезной для всех. Или нет?
  - Структура системы – это еще не всё
  - Учитывая различия
- 4. Целеустремленность, педагогическое мастерство и доверие к учителям
  -
  - Целеустремленность
  - Мастерство
  - Общность
  - Автономия
  - Насколько самостоятельны финские учителя?
  - Финский подход к контролю качества
  - Взгляд в будущее

○ Япония

- 5. Авторитет, стойкость и тактичное отношение к другим в Японии
  -
  - Выполняй правила и никогда не жалуйся
  - Не просто обучение, но воспитание
  - Целостность и единство класса
- 6. Самураи, меритократия и «учебно-воспитательные мамы»
  - Поход в музей
  - Добиться успеха могут все
  - Мама говорит, что я должен учиться
- 7. «Расслабленное образование», исследование урока и японский подход к решению проблем
  -
  - Чему может научиться остальной мир?
  - «Расслабленное образование»

○ Сингапур

- 8. Развитие умственных способностей, евгеника и разделение учащихся на образовательные потоки
  -
  - Евгеника и планирование семьи
  - Краткий обзор истории исследований интеллекта
  - Назад в Сингапур
- 9. Частные преподаватели и общественное давление
  -
  - Маленький пирог
  - Неравенство и элитизм
  - И всё же…
- 10. Привлекательность профессии, служебные лестницы и работа с психологией мотивации
  - Отличные учителя для всех
  - Служебные лестницы
  - Работа с психологией мотивации
  - Профессиональное развитие

○ Шанхай

- 11. Конфуцианский тип мышления
  -
  - Неудача как мать успеха
  - Неуклюжая птица, летящая первой, доберется до леса раньше других
  - Конфуцианская культура обучения
  - Родители и учителя
- 12. Китайские легенды, гуаньси и рабочие-мигранты
  -
  - Тысячи солдат пытаются пройти по единственному бревенчатому мосту
  - У нас нет выбора
  - Гуаньси и доступ к школьному образованию
  - Хукоу и мигранты
- 13. Запоминание, хорошо прожаренный цыпленок и парадокс китайского учащегося
  -
  - Расписания уроков и KFC
  - Демонстрация и интуиция
  - Теннис
  - Парадокс китайского учащегося

        - Мотивация – удивительная находка
        - Критическое мышление и творческий потенциал
    - Канада
        - 14. Многообразие, отношения и разумный индивидуальный подход
            -
            - С заботой об отстающих школьниках
            - Канадский подход к мотивации
            - Разумный индивидуальный подход
        - 15. Общие стандарты, ответственность и занятия с одаренными детьми
            -
            - Основываясь на данных об интеллекте
            - Ожидания и ответственность
            - Профессиональная ответственность и обязанности или материальная ответственность и виновность?
        - 16. Не только знания
            -
            - Другие важные навыки
            - Обучение через открытие и решение проблем
            - Не упустить главное
- Заключение
    - 17. Пять принципов построения успешных и справедливых систем образования
        -
        - Принцип 1. Готовность детей к формальному обучению
        - Принцип 2. Разработка учебного плана, способствующего усвоению учебного материала (и созданию контекста для мотивации)
        - Принцип 3. Не послабления, а помощь детям в преодолении трудностей
        - Принцип 4. Отношение к учителям как к квалифицированным специалистам, профессионалам
        - Принцип 5. Сочетание подотчетности школ с помощью учебным заведениям (а не с санкциями по отношению к ним)
        - Еще раз обо всем понемногу
    - 18. Возможные компромиссы

- Рабочие места и профессионально-техническое образование
- Радость от школы и удовольствие от учебы
- Навыки XXI в.
- Улучшение, а не замена
- Последнее слово

- Глоссарий

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - 23
  - 24
  - 25
  - 26
  - 27
  - 28
  - 29
  - 30
  - 31
  - 32
  - 33
  - 34
  - 35
  - 36

- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74
- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80

- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118
- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124

- ○ 125
- ○ 126
- ○ 127
- ○ 128
- ○ 129
- ○ 130
- ○ 131
- ○ 132
- ○ 133
- ○ 134
- ○ 135
- ○ 136
- ○ 137
- ○ 138
- ○ 139
- ○ 140
- ○ 141
- ○ 142
- ○ 143
- ○ 144
- ○ 145
- ○ 146
- ○ 147
- ○ 148
- ○ 149
- ○ 150
- ○ 151
- ○ 152
- ○ 153
- ○ 154
- ○ 155
- ○ 156
- ○ 157
- ○ 158
- ○ 159
- ○ 160
- ○ 161
- ○ 162
- ○ 163
- ○ 164
- ○ 165
- ○ 166
- ○ 167
- ○ 168

- ○ 169
- ○ 170
- ○ 171
- ○ 172
- ○ 173
- ○ 174
- ○ 175
- ○ 176
- ○ 177
- ○ 178
- ○ 179
- ○ 180
- ○ 181
- ○ 182
- ○ 183
- ○ 184
- ○ 185
- ○ 186
- ○ 187
- ○ 188
- ○ 189
- ○ 190
- ○ 191
- ○ 192
- ○ 193
- ○ 194
- ○ 195
- ○ 196
- ○ 197
- ○ 198
- ○ 199
- ○ 200
- ○ 201
- ○ 202
- ○ 203
- ○ 204
- ○ 205
- ○ 206
- ○ 207
- ○ 208
- ○ 209
- ○ 210
- ○ 211
- ○ 212

- ○ 213
- ○ 214
- ○ 215
- ○ 216
- ○ 217
- ○ 218
- ○ 219
- ○ 220
- ○ 221
- ○ 222
- ○ 223
- ○ 224
- ○ 225
- ○ 226
- ○ 227
- ○ 228
- ○ 229
- ○ 230
- ○ 231
- ○ 232
- ○ 233
- ○ 234
- ○ 235
- ○ 236
- ○ 237
- ○ 238
- ○ 239
- ○ 240
- ○ 241
- ○ 242
- ○ 243
- ○ 244
- ○ 245
- ○ 246
- ○ 247
- ○ 248
- ○ 249
- ○ 250
- ○ 251
- ○ 252
- ○ 253
- ○ 254
- ○ 255
- ○ 256

- ○ 257
- ○ 258
- ○ 259
- ○ 260
- ○ 261
- ○ 262
- ○ 263
- ○ 264
- ○ 265
- ○ 266
- ○ 267
- ○ 268
- ○ 269
- ○ 270
- ○ 271
- ○ 272
- ○ 273
- ○ 274

Люси Крехан
Умные земли. Секреты успеха образовательных сверхдержав

Посвящается всем учителям, разрешившим мне присутствовать на школьных занятиях, и всем тем, кто был готов откликнуться на эту мою просьбу.

Библиотека журнала «Вопросы образования»

Cleverlands
The secrets behind the success of the world's education superpowers
LUCY CREHAN

Перевод с английского
ЮРИЯ КАПТУРЕВСКОГО

под научной редакцией
АНТОНА РЯБОВА

Перевод книги: *Lucy Crehan*. Cleverlands. The secrets behind the success of the world's education superpowers

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики <http://id.hse.ru>

This edition is published by arrangement with Unbound and Synopsis Literary Agency

Copyright © Lucy Crehan, 2016

The right of Lucy Crehan to be identified as the author of this work has been asserted in accordance with the Copyright, Designs and Patents Act 1988.

© Перевод на русский язык. Издательский дом Высшей школы экономики, 2020

Дорогой читатель!

Книга, которую вы держите в руках, отличается от большинства других изданий. Деньги, необходимые для ее подготовки и выхода в свет, были собраны непосредственно читателями с помощью сайта Unbound, созданного тремя

писателями. Мы учредили новое издательство, потому что верили: оно способно предложить лучшие условия соглашения и писателям, и читателям. Сайт Unbound предоставляет авторам возможность поделиться с потенциальной аудиторией идеями книг, которые они хотели бы написать и опубликовать. Если достаточное количество читателей поддержит проект, оплатив из своих средств работу автора над книгой, то мы предложим подписчикам прекрасное издание в красивом переплете, а также возьмем на себя распространение (в магазинах и интернете) обычных и электронных книг.

На самом деле этот новый способ издательской деятельности – старая, старая идея (Сэмюэл Джонсон издал на народные средства свой толковый словарь английского языка еще в 1755 г.). Мы лишь использовали интернет, чтобы создать для каждого писателя сеть его покровителей. Поэтому в конце книги вы найдете список людей, благодаря деньгам которых она вышла в свет.

Этот способ книгоиздания означает, что читатели уже не являются пассивными потребителями приобретаемых книг, а авторы получили возможность писать на действительно волнующие их темы. Более справедливым стало и вознаграждение за труды: авторы получают уже не скромный процент от номинальной цены книги, а половину прибыли от ее продажи.

Если вы еще не вступили в ряды подписчиков, мы надеемся, что вам понравится идея участия в издательской революции и ваше имя появится в одной из наших будущих книг. Для начала мы предлагаем вам скидку в 5 фунтов стерлингов на первый взнос. Когда вы зайдете на unbound.com и сделаете первый взнос, при его оформлении просто напечатайте *clever* в поле промокода.

Благодарим вас за поддержку!

Дэн, Джастин и Джон,
основатели Unbound

Предисловие

Ко времени выхода в свет этой удивительно глубокой и полезной книги мысли тех, кто стремился к реформированию систем общего и специального образования, были заняты в первую очередь международными сопоставлениями, основывавшимися на данных масштабных периодических опросов. Не может не тревожить, что результаты этих сопоставлений все чаще вызывают в Великобритании опасения относительно возможного отставания от других стран: «Взгляните на них и посмотрите на нас; а теперь послушайте меня…».

Наряду с неправильным пониманием и использованием данных были допущены и другие заметные ошибки, такие, например, как неспособность глубоко вникнуть в историю реформы образования в Финляндии. К тому же международные сравнения имеют этические аспекты, которыми в наши дни слишком часто пренебрегают, в то время как они требуют деликатного подхода. Данные – одно дело, их интерпретация – совсем другое. Взвешенный глубокий анализ состояния систем образования в разных странах требует значительных затрат и носит комплексный характер; проводя его, нужно правильно понимать не только текущее положение, но и сложные взаимодействия в обществе и экономике, а также факторы и тенденции, уходящие корнями в прошлое. Таково основное условие хотя бы приблизительного представления о положении вещей в системе образования в любом государстве.

Благодаря книге Люси Крехан к количественным международным сравнениям добавилось важное качественное измерение. Ее работа будет полезна всем, кто стремится извлечь пользу из межстрановых сопоставлений. Автор предлагает лекарство для тех, кто страдает выборочным подходом – легкомысленной склонностью к выдергиванию единичных фактов. Однако Люси удалось сделать нечто большее, чем просто «раскрасить» данные опросов. Как и все хорошие ученые, независимо от того, заняты они научными изысканиями в общественных или естественных науках, она понимает, что наблюдение зависит от теоретической позиции исследователя. Теория служит своего рода призмой; то, что мы увидели сквозь нее, позволяет внести те или иные изменения в умозрительные построения, улучшить их. Книга Люси дает нам нечто большее, чем цветовую палитру, – мы более глубоко постигаем принципы функционирования образования в разных странах и на этой основе приходим к новому пониманию, особенно ценному для

тех, кто с интересом наблюдает за другими культурами и стремится к осмыслению собственной практики. Книга Люси Крехан должна стать обязательной для учителей, родителей и политиков, ответственных за развитие образования.

Тим Оутс,
командор ордена Британской империи, директор группы исследований и разработок в сфере оценок уровня образования компании Cambridge Assessment

Слова признательности

Если бы не любовь и помощь моих родителей Джилл и Доминика Крехан, я никогда не решилась бы на путешествие вокруг света, во время которого я останавливалась у незнакомых людей, и не написала бы эту книгу. Я хотела бы от всего сердца выразить признательность маме, отцу и остальным членам моей замечательной семьи.

Педагоги, принимавшие меня, быстро стали моими друзьями. Только благодаря этим людям, открытым всему новому, состоялись и мое путешествие, и моя книга. Одна из учительниц дала мне шанс в самом начале, пригласив меня после единственного разговора по Skype к себе домой, в свою школу и на свои занятия по зумбе. Кристина, ты сделала это возможным!

Мне хочется поименно назвать учителей и школьников, проявивших великодушное гостеприимство и не жалевших для меня своего времени (два раза меня даже сопровождали в больницу): Сини, Маарит, Хели, Эмма, Ильпо, Мэрилин, Лори, Эрик, Дейрдра, Надин, Тревор, Джейкоб, Шон, Хайди, Энн, Бериндер, Булприт, Моника, Дэвид, Алан, Маркус, Глинис, Исао, Анна, Ая, Элли, Саяка, Рикки, Санни, Венди, Мишель, Дженни, Анджела, Рони, Рэй и Нэнси. Приезжайте к нам в Бат, когда захотите. Мы с радостью встретимся с вами!

Когда у меня родилась идея книги, звезды сошлись так, что она осуществилась. Этих звезд зовут Джорджия Одд, Джимми Лич, Мэтью Клейтон, Изобель Киран, ДеАндра Лупу, Крейг Адамс, Лорен Фулбрайт и Эми Винчестер – это команда издательства Unbound. Я и не представляла себе, сколько упорного труда и творчества требуется для издания книги. На этом фоне вклад автора выглядит не таким уж значительным. Я особенно признательна команде Unbound за методическую помощь и терпение, которое она проявила по отношению к начинающему автору. Эта книга никогда не появилась бы на свет без замечательных покровителей, заплативших по подписке, – спасибо всем вам.

Идея этой книги прошла в своем развитии через несколько стадий и приобрела окончательный вид только с помощью моих друзей и членов семьи: Марка О'Брайена, Тессы Робертс, Дома Вайнберга, Кирана Гилла, Гарри Флетчер-Вуда, Эндрю Сабиски и моих мамы и папы. Рукопись книги просмотрели и одобрили такие известные специалисты, как сэр Майкл Барбер, профессор Дилан Уильям и сэр Клайв Вудворд.

Важнейшую помощь в работе над книгой оказал один

человек, никогда не жалевший для меня ни времени, ни идей. Я имею в виду своего неофициального наставника Тима Оутса, который дал мне неоценимые рекомендации и предоставил публичную поддержку. К тому же я воспользовалась финансовой помощью организации, в которой он работает, – Cambridge Assessment. Тим вселил в меня уверенность в том, что мои идеи обязательно найдут отклик у читателей.

Наконец я хотела бы поблагодарить моего жениха Марка за эмоциональную поддержку в периоды моих взлетов и падений во время написания книги. Когда я делюсь с ним чувствами, моя радость многократно усиливается.

1. Международная программа PISA, политика в области образования и планы моего путешествия

Подходя к охраннику, сидевшему у входа в школу, я вдруг осознала, что какое-то время покусываю внутреннюю часть своей щеки. Одновременно мне приходилось думать о походке, потому что из-за влажного воздуха летнего Шанхая моя обувь сделалась неудобной. В голове вращалось несколько известных фраз на мандаринском диалекте: «Wǒ shì lǎoshī» («Я учительница»), «Wǒ shì yīngguó rén» («Я англичанка») и «Wǒ kàn xuéxiào ma?» («Могу я взглянуть на школу?»).

Я пришла в школу рано утром, до того, как во дворе начали собираться дети в разноцветных спортивных костюмах: мне не хотелось привлекать лишнего внимания. Первоначальная реакция охранника оказалась такой, как я и предполагала, – растерянность. Потом он пожал плечами. Охранник ждал, я тоже; вероятно, мужчина надеялся, что незваная гостья удалится, но не тут-то было. Я улыбнулась, и охраннику пришлось поднять трубку телефона. Мои знания мандаринского диалекта не позволили понять смысл сказанного, но, скорее всего, последовало нечто вроде этого: «Тут стоит какая-то странная англичанка, которая хочет пройти в школу. Может быть, подойдет кто-то, знающий английский? «Xièxiè» («Спасибо»)». Мужчина повесил трубку и кивнул мне.

Через несколько минут я увидела, что к нам спешит женщина небольшого роста в красивом платье в цветочек. По выражению лица было понятно, что она немного нервничает, но полна любопытства.

– Привет, – поздоровалась я. – Извините за беспокойство. Вы, наверное, очень заняты?

В ответ она вежливо улыбнулась и покачала головой.

– Чем я могу вам помочь?

Я ответила, что я учительница из Англии и меня очень интересует работа школ в Шанхае, потому что китайские учащиеся показывают очень высокие результаты в международных программах проверки уровня образования.

– Я рада побывать в Китае. Если вас не затруднит, я хотела бы посмотреть вашу школу, узнать, как проходят занятия. Могу я прийти завтра?

Оказаться у центрального входа в школу было лучшим способом осуществить мои намерения. Мне нужно было

познакомиться с работой школы в этой части мегаполиса. Я уже провела неделю занятий в другой школе, расположенной в одном из самых бедных районов в окрестностях Шанхая. Еще неделю я преподавала, брала интервью и наблюдала за занятиями в экспериментальной школе, находившейся в районе, где проживали состоятельные люди. А теперь я должна была посетить обычную районную школу в одном из пригородов мегаполиса вблизи дома учителя, у которого я остановилась на время путешествия в Китай. В чем заключался мой план? В том, чтобы получить представление о школьной системе крупнейшего города страны. Для этого я должна была находиться рядом с учителями, общаться с их учениками, обращая особое внимание на культурные тонкости, которые не улавливаются системами сбора «больших данных». Почему Шанхай? Потому что 15-летние школьники из этого города опередили своих сверстников из других стран мира по результатам проверочных заданий по чтению, математике и естествознанию. Мне захотелось узнать, чем объясняется этот успех.

Учитель – моя профессия. Три года я преподавала в обычной средней школе, находившейся в бедной части Лондона. В ней учились дети и подростки из неблагополучных семей. Не удивительно, что результаты экзаменов в нашей школе были не самыми высокими. Это была трудная работа; случалось, что за весь день у меня не было возможности перекусить или даже зайти в туалет, потому что я должна была бегать кругами в поисках учащихся, не сдавших домашнюю работу, или до полдвенадцатого ночи размножать листы с заданиями. Дома я не могла не жаловаться на все это, но не особо задумывалась о причинах. Тогда я считала, что мои проблемы – часть профессии школьного учителя.

Через какое-то время я поняла, что трудности, которые приходилось преодолевать, почти никак не связаны со школьниками. Бóльшая часть моей работы – подробные планы уроков, массовые проверки и регулярный ввод данных – необходимы были только школьной администрации. Руководство стремилось достичь поставленных сверху целей и заслужить высокие оценки проверяющих. При этом независимо от времени и энергии, которых требовала от меня работа, я никак не могла помочь своим ученикам преодолеть мешавшие им системные ограничения. Взять хотя бы Дану из моего класса 10G4. Цифры означают, что 15-летняя девушка изучала четвертый естественно-научный курс из восьми; два года назад она была зачислена в этот класс и должна была получить общее национальное свидетельство о профессионально-технической квалификации.

Программа, по которой училась Дана, предусматривала оценку знаний по совокупности работ. Поскольку эта программа была не такой строгой, как другая, предполагающая сдачу квалификационного экзамена, моя ученица лишилась права изучать естествознание на следующем, более высоком уровне (а также возможности изучать все связанные с естественными науками предметы в случае поступления в университет).

На совместном собрании школьников с родителями я сказала Дане и ее матери, что оцениваю ее успехи по этому «профессиональному» курсу на С[1]. У мамы девушки загорелись глаза. Она сказала:

– Вот здорово! Я знала, что дочери нравится ваш предмет. Она тоже хочет стать учителем естествознания.

Дана улыбнулась и добавила:

– Да, я договорилась со своей тетей-учительницей, что буду ходить на ее уроки в другую школу. Это будет дополнительный опыт.

Ни мама, ни дочь не понимали, что уже слишком поздно – в английской системе образования мечта Даны неосуществима. Но так не должно быть. Если бы девушка с самого начала училась в другой, лучшей школе, где были бы квалифицированные педагоги и дополнительные ресурсы, т. е., другими словами, если бы она получала образование в другой, лучшей системе, у Даны был бы шанс на осуществление мечты.

Я хотела понять: способны ли системы школьного образования функционировать эффективнее? Как создать такие условия, чтобы школьники добивались более высоких результатов, и предложить им лучшие возможности без того, чтобы учителя чувствовали себя загнанными лошадьми? Чтобы ответить на эти вопросы, я решила узнать, как обстоят дела в других странах. Однако возникла новая проблема: как определить, какие страны обладают лучшими системами образования? Существуют ли объективные показатели, позволяющие сравнить уровни образования, сопоставить результаты обучения в разных странах? И стоят ли эти показатели усилий, затрачиваемых для их повышения?

Что такое PISA и каковы ее результаты

Каждые три года в газетах начинают мелькать новости, подобные этим:

«Европейские школьники проваливают экзамены»[2].

«По данным всемирного опроса, уровень знаний американских школьников понизился»[3].

«Международная программа PISA: результаты Великобритании почти не изменились, а “турнирную таблицу” возглавил Шанхай»[4].

«По данным международной программы PISA, уровень знаний австралийских подростков стал ниже, чем 10 лет назад»[5].

«Норвегия в числе проигравших»[6].

«По данным исследования ОЭСР, финские подростки – лучшие по читательской грамотности»[7].

«Канадцы успешно справились с тестом по естествознанию»[8].

Эти статьи посвящены результатам школьников разных стран, участвовавших в тестах по чтению, математике и естествознанию в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA). В 2000 г., когда началось ее осуществление, в программе приняли участие 43 страны мира. В каждом из государств была сформирована репрезентативная выборка 15-летних школьников, которые и проходили предложенные тесты, заполняя соответствующие бланки с заданиями. По мере того как эти проверочные испытания приобретали известность, к программе присоединялось все больше государств. В 2015 г. число стран – участниц программы PISA достигло 71 и на них приходилось около $^{9}/_{10}$ мировой экономики. Вам не показался странным способ представления количества школьников, принявших участие в тестах? На самом деле в этом нет ничего удивительного, потому что инициатор проведения проверочных испытаний учащихся – экономическая организация. Она так и называется – Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР).

Почему в этой программе тестирования школьников участвует так много стран? Существуют два ответа на этот вопрос (второй – более скептический). Во-первых, ОЭСР исходит из того, что проверочные испытания позволяют оценить, «в какой степени школьники, заканчивающие обязательное образование, способны применять полученные знания в ситуациях, возникающих в реальной жизни, т. е. насколько они подготовлены к полноценному участию в жизни общества». Эта информация дополняет данные, которые были получены в рамках другой международной программы тестирования – Международного исследования качества школьного математического и естественно-научного образования (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS). Ее цель заключается в определении того, насколько хорошо школьники 8-х классов усвоили учебные программы по математике и естествознанию

(вопрос об умении применять полученные знания не ставится)[9].

Организаторы и той и другой международной программы публикуют результаты тестирования по каждому предмету, типам вопросов и уровню образования школьников, что позволяет правительствам стран, принимающих участие в программах, определить сильные и слабые стороны национальных систем образования. В идеальном мире правительства, исходя из результатов, могут принять решение о проведении реформы школьного образования, об улучшении материально-технической базы системы или о выделении дополнительной финансовой поддержки. Кроме того, поскольку при разработке PISA акцент был сделан не просто на запоминании и воспроизведении школьниками учебных материалов, а на измерении их способности применять знания, участие в программе позволяет правительствам отслеживать, насколько успешно национальная система образования справляется с данной задачей. Например, именно этим соображением руководствовалось правительство Китая, принимая решение об участии школьников Шанхая в программе PISA в 2009 г. В 2012 и 2015 гг. участие КНР в программе расширилось, поскольку к Шанхаю добавилось несколько других городов страны.

В чем заключается более скептический взгляд на участие разных стран в международных программах тестирования школьников? Он обусловлен самим появлением PISA, созданной и на первых порах осуществлявшейся по инициативе довольно странной коалиции, образованной американскими республиканцами и французскими социалистами.

В 1983 г. в США был опубликован доклад «Нация в опасности» («Nation at Risk»), посвященный состоянию национальной системы образования (его содержание понятно уже из названия). Президент Рональд Рейган был потрясен удручающими выводами и настаивал на проведении реформы. Однако на пути федеральной власти встали власти штатов, считавшие, что вопросы образования относятся исключительно к их сфере полномочий. В ответ Рейган попытался сделать так, чтобы политика образования рассматривалась в США как международная проблема, что позволило бы ему взять эти вопросы под свой контроль.

По другую сторону Атлантики министр образования Франции Жан-Пьер Шевенман хотел показать всей стране недостатки элитарной, по его мнению, системы образования, что позволило бы ему обосновать собственную образовательную реформу. Таким образом, и Р. Рейган, и Ж.-П. Шевенман были заинтересованы в международном образовательном исследовании, которое

позволило бы сравнить результаты функционирования систем образования разных стран. С его проведением могла бы справиться ОЭСР. Для организации исследования потребовалось немало времени и усилий, так как попытка точно оценить способности школьников к решению задач в трех предметных областях в большом количестве стран была весьма сложной задачей. Первые результаты тестирования в рамках программы PISA были опубликованы в 2001 г., что помогло правительствам разных стран мира обосновать реформы в сфере образования. Например, в Норвегии эти результаты использовались для «запуска с хода» (по словам тогдашнего государственного секретаря) образовательной реформ[10], а в США – как ключевой довод в пользу принятия федеральной программы развития подотчетности школ, ставшей известной как «Гонка за первенство» («Race to the Top»). В Новой Зеландии некоторые педагоги называли использование данных PISA в защиту противоречивой образовательной реформы «похмельем от ОЭСР»[11].

В применении результатов этой международной программы для того, чтобы придать импульс реформе образования, нет ничего плохого. Например, в 2001 г. немцы пережили настоящее «PISA-потрясение». Оказалось, что ведущая в мире система образования (как они думали) не просто показала результаты ниже среднего в чтении, математике и естествознании, но и была одной из самых несправедливых среди стран – членов ОЭСР. Знакомство с данными PISA не только повлекло обсуждение проблем образования и переоценку ценностей в этой области, но и вызвало появление новых телесериалов, посвященных школе. За последующее десятилетие во многих немецких землях были осуществлены научно обоснованные реформы, что способствовало улучшению системы образования и результатов страны в программе PISA.

В числе основных преимуществ тестов PISA – возможность установления уровня и динамики результатов в отдельных областях национальной системы образования, а также извлечение уроков из опыта других систем, добившихся более высокой эффективности. На этом настаивают политики. К сожалению, во многих случаях их слова расходятся с делами. Политики (как и многие из нас) склонны выдергивать выгодные для себя данные – такие сведения или характеристики наиболее эффективных систем, которые поддерживают высказывавшиеся ранее идеи, – и при этом игнорировать факты, ставящие под сомнение предлагаемые реформы[12]. Поэтому так важно, чтобы широкая публика узнала немного больше о функционировании успешных

образовательных систем и об аналитических выводах, основывающихся на данных PISA. В результате у общественности появится возможность спросить с политиков и, если они того заслуживают, «ударить их по рукам», прежде чем они инициируют проведение дорогостоящих и потенциально неэффективных реформ.

Мои побудительные мотивы и используемый подход

Сейчас по всем вопросам, упоминавшимся выше, вполне достаточно информации. Однако с ней знаком ограниченный круг людей. Я говорю о данных в отчетах ОЭСР, посвященных различным государствам, об анализе положения в разных странах (одна публикация следует за другой с такой скоростью, что не успеваешь их прочитать), а также о дополнительных обзорах, аналитических статьях и комментариях консультантов, ученых и журналистов[13]. При написании книги я использовала некоторые из этих аналитических материалов; мои выводы согласуются с выводами специалистов ОЭСР, однако я пришла к ним самостоятельно. Анализ, предложенный консультантами и учеными, имеет большую ценность, тем более что он проводился талантливыми людьми, но перед нами открывается не более чем половина общей картины. Внимание специалистов сосредоточено на количественных оценках, а люди остаются на заднем плане. Эксперты способны мгновенно указать на то, что с чем коррелирует, но теряются, когда им задают вопросы о том, как всё это взаимодействует с культурой. Они могут ответить на вопрос «что?», но не знают ответов на вопросы «почему?» или «как?»[14].

Когда я, оставаясь в дождливой Англии, читала о системах образования в далеких наиболее успешных в образовательном плане странах, мне очень не хватало целостного понимания этих систем на подсознательном уровне. «Как это может выглядеть в классе? – спрашивала я себя. – Сингапурские родители действительно считают систему образования эффективной или “там хорошо, где нас нет”? Какие последствия для детей имеет то, что в Финляндии школьное образование начинается с 7 лет? Хотела бы я, чтобы мои дети ходили в финскую школу?». Из докладов ОЭСР можно было узнать о подходах к образованию в различных странах, из научной литературы – о последствиях той или иной политики в школьной системе. Но они ничего не говорили мне о функционировании системы в целом в контексте каждой отдельной страны, и я никак не могла представить себе общую картину.

Все эти вопросы возникли у меня в то время, когда я оканчивала магистратуру. У меня не было ни постоянной работы, ни ипотеки, ни детей – ничто не удерживало меня в Англии. Поэтому я и решилась начать то, что один мой друг назвал «годом немного странного перерыва». В интернете я нашла адреса учителей из стран с лучшими системами образования и начала рассылать электронные письма с одним и тем же вопросом: нельзя ли мне приехать и остановиться у них на несколько недель (мама резко отрицательно отнеслась к этому моему плану) и не помогут ли они с посещением уроков в местных школах? Через некоторое время я поняла, что если меня примут за сумасшедшую, то ответы будут только отрицательными. Поэтому я записала на свой iPad небольшое обращение, где представилась будущим хозяевам, попытавшись выглядеть настолько вменяемой, насколько это было возможно.

Из первой десятки стран и городов с самыми высокими оценками по программе PISA я выбрала Шанхай и Сингапур из-за феноменально высоких оценок школьников, Японию – потому что это была «настоящая» крупная страна, а не город-государство, Финляндию – из-за того, что до недавнего времени она была единственной страной Запада, система образования которой превзошла по результатам восточноазиатские системы образования, и Канаду, поскольку ее учащиеся показали высокие результаты, несмотря на культурную и географическую разнородность. Первой остановкой на моем предполагаемом маршруте должна была стать Финляндия. Туда и улетели первые электронные письма. Меня не раз посещали мысли, что я так и не дождусь ответа и мне придется перейти к плану Б – приехать в Хельсинки и начать обход местных кафе с плакатом «Хочу поговорить об образовании. Расскажите мне все, что вы думаете!». Однако к большому моему удовольствию и немалому изумлению на одно из писем очень быстро пришел ответ от учительницы по имени Кристина, с которой мы встретимся в следующей главе. Оказалось, что педагоги из самых разных стран удивительно щедры, открыты к общению и готовы пригласить меня в свои школы. Я должна искренне поблагодарить всех учителей, сыгравших важнейшую роль в моей работе над этой книгой.

В каждой из стран я использовала один и тот же подход. Я останавливалась на некоторое время у школьных преподавателей, чтобы лучше понять их образ жизни и культуру. Выбор школ осуществлялся неформально, чтобы избежать посещения блестящих учебных заведений и сосредоточиться на наиболее типичных. В каждой школе я проводила не меньше недели, чтобы ее педагоги лучше узнали меня и избавились от скованности[15].

В каждой стране я провела около четырех недель, из них три недели непосредственно в школах. Иногда я вела уроки, в других случаях ассистировала учителям, но всегда задавала множество вопросов. Некоторые интервью носили формальный характер и проводились под запись, другие проходили в неофициальной обстановке (мы просто разговаривали в метро по дороге домой или во время ужина над тарелками с лапшой). Моими собеседниками были школьные дворники и охранники, авторитетные руководители учебных заведений, эмоциональные старшеклассники и отчаявшиеся родители. Благодаря этому я узнала очень многое о различных подходах к образованию (и идеях, на которых они основываются); о ряде из них рассказывается в этой книге. Я приглашаю вас в образовательный тур по некоторым из самых успешных в мире систем образования.

Самое главное (с моей точки зрения)

Когда я только начинала выступать с докладами о своей работе на конференциях, в конце презентации мне непременно задавали вопрос (и одновременно комментировали мое выступление): «Что нам до результатов программы PISA? Образование гораздо больше, чем результаты каких-то тестов». Отличная позиция: если нам нет дела до программы PISA, стало быть, нас не интересует и функционирование систем образования в странах, показавших высокие результаты в международных тестах. Я не шучу, эта позиция встречается довольно часто и имеет много сторонников хотя бы потому, что существует мнение, согласно которому шумиха вокруг результатов PISA заставила правительства многих стран сосредоточить внимание на очень узком круге показателей уровня образования во вред другим важным образовательным целям, таким как расширение знаний детей об искусстве, формирование гражданской позиции учащихся и развитие их личных и социальных достоинств. Я знаю, что так было в Англии и в некоторых частях Америки, и отнюдь не являюсь сторонницей такого рода процессов. Это пример того, что власти страны могут придавать слишком большое значение положению стран в рейтингах PISA, недооценивая более широкий набор данных и не рассматривая их как полезную информацию, которая может быть использована для определения направлений развития национальных систем образования. В то же время я не думаю, что все перечисленное принижает значение PISA (или TIMSS).

Точно так же как большинство людей согласится, что образование представляет собой нечто большее, чем обучение

чтению, математике и естественным наукам, они с готовностью признают, что более широкое образование должно включать в себя чтение, математику и естественные науки. В своем исследовании я попыталась разобраться, не «покупаются» ли высокие результаты в PISA ценой всех остальных учебных предметов, а также возможно ли добиться развития способностей к математике, чтению и естественным наукам и лучшего понимания этих предметов без значительного увеличения времени, которое отводится на их изучение. Для подготовки молодых людей к жизни после школы очень важно, чтобы они овладели хотя бы базовыми знаниями по этим трем предметам. К сожалению, в Великобритании нам не удалось решить эту задачу: согласно данным PISA-2012, 17 % школьников в возрасте 15–16 лет не владеют навыками чтения даже на базовом уровне 2 (врезка 1). Согласно ОЭСР, это означает, что у школьников «отсутствуют важные навыки, необходимые для эффективного и продуктивного участия в жизни общества». Что касается математики, то ниже базового уровня остались 22 % британских учащихся, участвовавших в программе тестирования (т. е. каждый пятый школьник).

Врезка 1. Что понимается под уровнем 2 в PISA?

Если школьнику не удалось достичь уровня 2, это означает, что он не смог ответить на вопросы, подобные тем, которые приведены ниже.

Вопрос по математике, соответствующий уровню 2 PISA

Во время велосипедной прогулки в первые 10 минут Елена проехала 4 км, а за последующие 5 минут – 2 км.

Какое из утверждений является правильным?

А. В первые 10 минут средняя скорость Елены была выше, чем в последующие 5 минут.

Б. В первые 10 минут средняя скорость Елены была такой же, как и в последующие 5 минут.

В. В первые 10 минут средняя скорость Елены была ниже, чем в последующие 5 минут.

Г. Предложенная информация не позволяет вычислить среднюю скорость Елены.

В проверочном испытании на читательскую грамотность правильно ответить на вопросы, подобные приведенному ниже, удалось только одному из пяти британских школьников 15–16 лет.

Вопрос по читательской грамотности,

соответствующий уровню 1a PISA

Чистим зубы

Если чистить зубы дольше и сильнее, становятся ли они чище?

Британские ученые отрицательно отвечают на этот вопрос. Они проверили множество вариантов и нашли идеальный способ чистить зубы: в течение двух минут, не слишком сильно прижимая щетку к зубам. Если мы прижимаем щетку слишком сильно, то повреждаем зубную эмаль и десны, при этом остатки пищи и зубной налет сохраняются.

Эксперт по чистке зубов Бенте Хансен рекомендует держать зубную щетку так же, как мы держим авторучку. Вот ее советы: «Начните с одного угла и проходите ряд зубов полностью. Не забывайте о языке! Здесь находят пристанище множество бактерий, которые могут вызывать неприятный запах изо рта».

О чем эта статья?

А. О лучшем способе чистить зубы.

Б. О том, какая из зубных щеток является лучшей.

В. О важности хороших зубов.

Г. О том, как разные люди чистят зубы.

Из этих вопросов мы видим, что для достижения базового уровня PISA не требуется приложения сверхусилий и дополнительных знаний, особенно тем, кто отучился в школе 11 лет и близок к завершению обязательного образования. К тому же ОЭСР установила планку отнюдь не с потолка, а основываясь на данных исследований с участием молодых людей, которые проводились в течение многих лет в Австралии, Дании, Канаде и Швейцарии. Ученые пришли к выводу, что молодые люди, знания которых не соответствуют базовому уровню (уровень 2), часто сталкиваются с проблемами и трудностями при получении высшего образования и на работе[16]. Это не только экономическая проблема. Чем бы они ни хотели заниматься – стать профессиональными скейтбордистами, открыть собственный ресторан или создать семью, – отсутствие базовых навыков ограничивает возможности и делает жизнь молодежи более трудной.

Поэтому применительно к любой системе образования показатель доли школьников, знания которых соответствуют базовым уровням программы PISA, представляется мне одним из самых важных. Но это не все. Еще один ключевой момент – доля молодых людей, знания которых соответствуют высшим уровням

PISA (страна, вся молодежь которой без исключения овладела базовыми знаниями, но не имеет никого способного решать сложные задачи, достойна жалости и ничего более). В исследованиях ОЭСР это измеряется таким показателем, как доля молодых людей, знания которых соответствуют уровням 5 и 6 (У5 и У6). Но самой большой известностью пользуются средние баллы, набранные учащимися в той или иной стране. Именно они приводятся в заголовках и воспринимаются как простейшие показатели результатов функционирования той или иной национальной системы образования.

Однако на этом история не заканчивается. Что вы почувствовали бы, узнав, что все дети, получившие оценки выше уровня 6, происходят из хорошо обеспеченных семей, а все, кому не удалось достичь базового уровня, – из семей, доходы которых соответствуют уровню бедности или не дотягивают до него? Это явная несправедливость, не так ли? Во всем мире образовательные результаты учащихся в значительной степени определяются тем, из каких семей они происходят. Но система школьного образования способна ухудшить или улучшить эти результаты (хотя она и не должна нести за них полной ответственности). Параметр, характеризующий воздействие социально-экономического положения семьи школьника на результаты обучения, называется «справедливость в образовании». Для дальнейших рассуждений нам вполне достаточно информации о доле учащихся, знания которых соответствуют уровню 2 (У2), и доле тех, кто заслужил оценки на У5 или У6. Однако там, где это необходимо, во время нашего путешествия по разным странам я буду обращаться и к таким показателям, которые с трудом поддаются измерениям (психическое здоровье или воспринимаемое счастье).

Стремление к четко определенным результатам отнюдь не означает, что нам автоматически становится известен самый короткий путь к их достижению. Между вашими ценностями или предпочтительными целями и мерами, позволяющими соответствовать этим ценностям и достигать целей, существует принципиальное различие. О первых должны кричать на всех перекрестках все, кто заинтересован в образовании, – родители, учителя, политики и хозяйственники. В любом демократическом государстве их цели и ценности воспринимаются как справедливые и важные. Но как их достичь? Как им соответствовать? Один из возможных ответов предлагает «остальной мир» – просто приглядитесь к тому, что происходит в других странах. Изучая данные, выявляя и анализируя взаимосвязи, а также наблюдая за детьми и выслушивая

учителей, мы в поиске «больших идей» объединяем все это в единое целое и получаем более полную картину того, как могут соответствовать друг другу ее элементы.

Я постараюсь раскрыть перед вами часть этой более полной картины, для чего попытаюсь соединить линиями некоторые точки, чтобы показать, как выглядит образование в пяти странах с самыми известными в мире образовательными системами, а также выскажу свои догадки о ключевых факторах успеха. Вы узнаете об истории этих стран, элементах культуры, о том, как в них обучаются дети с разными способностями, о мерах, используемых правительствами для повышения привлекательности профессии учителя, и о том, как методы воспитания в семье и соответствующие установки влияют на результаты детей. Наконец я расскажу вам о том, как психология объясняет успешность подходов, принятых в разных странах. Итак, я приглашаю вас в Финляндию.

Финляндия

2. Детские сады, притчи и профессионалы в Финляндии

Взбираться на дерево начинают с самого низу.

Финская пословица

«Извините, я опоздала. Веду себя совсем не так, как у нас принято» – этими словами встретила меня под часами Центрального вокзала в Хельсинки Кристина, задержавшаяся всего на пару минут. Во всех остальных отношениях она была типичной жительницей Финляндии: скромная, ясно излагающая то, что хочет сказать, надежная и довольно закрытая. И все же Кристина рискнула – поверила незнакомой англичанке, которой захотелось приехать и провести несколько уроков в ее школе, поверила, что мое путешествие не было совсем уж безрассудной идеей. Мы зашли в кафе, где взволнованно обсуждали мои планы на месяц, включая расписание уроков и занятия по системе зумба[17]. Через некоторое время к нашему столику подсела подруга Кристины Эльза (тоже учительница). Обе в совершенстве владели английским языком; единственной проблемой стало то, что я никогда даже не слышала названия растений, о которых им хотелось узнать подробнее.

Дома у Кристины я познакомилась с двумя ее светловолосыми дочерями – 6-летней Элиной и 4-летней Венлой, устроившими для меня настоящее представление. Они носились по гостиной, танцуя и напевая. Вечером я получила от Элины первый из моих «финских уроков». Да, ей было 6 лет, и нет, она еще не умела читать, но у девочки была книжка с картинками, на которых были изображены самые разные предметы. Каждый рисунок в книге был подписан и, «читая» каждое слово, Элина вела пальчиком по буквам.

– *Sateenvarjo* (зонтик), – сказала она и сделала паузу, ожидая моей реакции.

– *Sateenvarjo*, – покорно повторила я.

Элина еще не умела читать, потому что не ходила в школу. В Финляндии школьные занятия начинаются в августе для тех детей, кому в этом году исполняется 7 лет (т. е. возраст первоклассников колеблется от шести с половиной до семи с половиной лет). За год до начала школьных занятий почти все дети начинают учиться в подготовительных группах в детских садах (Элина проводит в ней весь день) или подготовительных

классах в школах, а до того посещают различные детские дошкольные учреждения, субсидируемые государством. На следующее утро мы отвезли Венлу, младшую сестру Элины, в один из таких детских садов. Кристина хотела поговорить с воспитательницей и взяла меня за компанию. На территории детского сада я увидела множество светловолосых детей в шапочках с кисточками, ярких плащах и резиновых сапогах, бегавших повсюду, брызгавших водой на маленькие пластмассовые ветряные мельницы и сосредоточенно копавшихся в песочницах. На двери здания была прикреплена табличка, на которой крупными буквами было написано несколько слов и стоял знак вопроса, а ниже – еще несколько предложений. Несмотря на «уроки» финского языка с Элиной, я ничего не поняла и, когда мы возвращались, обратилась за разъяснением к ее маме. Кристина ответила:

– Это значит «Сегодня вы только играли?», а ниже разъясняется, почему игры так полезны детям. Ни в младших группах детского сада, ни в подготовительной группе формальное обучение не практикуется. Дети учатся играя.

Я подумала: «Как это возможно? Как так получается, что 15-летние финские школьники получают чуть ли не высшие оценки в международной программе тестирования по чтению, математике и естествознанию, если до 7 лет они только играют? Они должны отставать от английских подростков (школьное образование начинается в 5 лет) по крайней мере на пару лет, а никак не опережать их…»

Поэтому я засела за книги. Во-первых, оказалось, что сосредоточенность на играх объясняется не только стремлением продлить детство. Это осознанная стратегия, основанная на исследованиях, которые показывают полезность игр для физического, когнитивного, социального и эмоционального развития[18]. Чем в течение года занимаются дети в подготовительной группе? Приготовлением к обучению чтению и математике. Вот именно. Имеется в виду «подготовительная деятельность», а не непосредственное обучение[19]. Что имеется в виду?

Учебный план, направленный на развитие у финских детей социальных навыков, положительной самооценки и способности различать добро и зло, выполняется посредством деятельности в таких условиях, в которых у детей формируются понимание, навыки и установки, необходимые для обучения чтению и математике. Согласно Национальному учебному плану для дошкольников, «основой для овладения грамотностью является создание обстановки, когда дети слушают и слышат, когда

взрослые слышат детей, когда они разговаривают и с ними говорят, когда взрослые обсуждают с ними различные вещи, когда дети задают вопросы и получают ответы». Дети обсуждают со взрослыми сказки, стихотворения, рифмы; поощряются попытки детей читать и писать.

Одной из таких сказок может быть история Матери-воды, родившей в море сына, который был уже взрослым мужчиной, – Вяйнямейнена. Мать вынашивала ребенка 700 лет. Поэтому на свет сразу появился мудрец с огромным высоким лбом и длинной белой бородой. Его не надо было ни пеленать, ни учить. У обычных детей нет бород, и им еще долго необходимо будет учиться, учиться и учиться. Однако я так и не нашла ответа на свой вопрос: когда лучше всего начинать обучение?

Школа начнется позже (для ребенка игра – тот же труд)

Уровень грамотности в Финляндии – один из самых высоких в мире, но это не исключает возможности того, что в дальнейшем по́зднее начало обучения отрицательно скажется на навыках чтения детей. Впрочем, может быть и так, что формальное образование (как только оно начнется) каким-то образом компенсирует «задержку на старте». Или что в национальной культуре финнов существует нечто, позволяющее преодолеть отрицательные последствия романтической идеи о том, что потребность детей в игре является одной из важнейших. Основы всеобщей грамотности населения Финляндии были заложены в глубоком прошлом; уже в XVI столетии к причастию накануне заключения брака допускались только грамотные люди (жених и невеста должны были прочесть отрывок из Библии). Любовь к чтению сохранилась до наших дней: за год жители Финляндии берут в библиотеках в среднем 18 книг – больше, чем в любой другой стране мира. Следовательно, можно ожидать, что 15-летние финские подростки будут хорошо читать, несмотря на то, что учиться этому они начинают в 7 лет.

Что говорят по интересующему нас вопросу данные международных исследований? Скорее всего, более позднее начало обучения детей в школе в дальнейшем никак не сказывается на их способности к чтению. На эту тему были проведены два межстрановых исследования, в максимальной степени учитывавших начало формальной учебы в школе в разном возрасте. Выяснилось, что в 24 странах (включая 15 небольших островных государств[20]) школьное обучение начинается с 5 лет, в 143 – с 6 лет и в 38 – с 7 лет. Еще в 1992 г.

по инициативе Международной ассоциации по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) было проведено исследование, цель которого заключалась в изучении различий в навыках чтения детей в странах, в которых школьное обучение начиналось в 5 лет, и в странах, где дети посещали школу с 7 лет. Исследователи обнаружили, что к 9 годам дети, отучившиеся в школе уже четыре года (т. е. начавшие ходить в нее в 5 лет), лишь немногим лучше справлялись с заданиями по чтению, чем те, кто начал учиться читать на два года позже.

Новозеландец Себастьян Саггейт (сейчас живет в Германии), заинтересовавшийся тем, исчезают ли эти различия полностью по мере того, как дети подрастают, проанализировал полученные в рамках программы PISA данные, охватывавшие 54 страны (включая те, в которых дети начинают учиться в школе с 6 лет). Он обнаружил, что какие-либо различия в результатах тестирования 15-летних подростков на читательскую грамотность, связанные с возрастом начала учебы в школе, отсутствуют; к концу обязательного школьного обучения фора в два года не имела никакого значения[21]. Само по себе это совсем не означает, что раннее начало образования не имеет никаких преимуществ. Возможно, в странах с более поздним началом обучения в школе дети, посещающие дошкольные учреждения, участвуют в программах школьного типа (имеются в виду высокоструктурированные занятия, когда дети должны сидеть на своих местах и определенным образом знакомиться с учебным материалом, а затем получать оценки). Я не знакома с дошкольными практиками всех 54 стран, но мне известны итоги исследования, в котором дошкольные (или используемые в первых классах школы) программы разных типов сравнивались с менее формальными и более игровыми программами, как в Финляндии. Такие сопоставления дают сходные результаты. Во многих случаях в первых классах школы учебные программы оказывают положительное воздействие на успеваемость, но уже к окончанию детьми начальной школы эти эффекты в большинстве случаев исчезают: ученики, «задержавшиеся на старте», догоняют, а в некоторых случаях и опережают ровесников, которые пошли в школу на год или два раньше. Этот результат наблюдался в отдельных странах (Ирландии, Германии, Америке)[22], при межстрановых исследованиях (в Словении, Швейцарии, Англии) [23], причем в оценках проверочных испытаний как по математике, так и по чтению[24].

Знакомство с литературой поубавило мой скептицизм в отношении более позднего начала школьного образования в

Финляндии. Если долгосрочные положительные различия в успеваемости отсутствуют, почему бы игровому обучению не продлиться немного больше? Я почти избавилась от своего скепсиса[25], когда познакомилась с данными исследований, в которых изучались последствия более позднего начала формального обучения, эти данные позволяют предположить некоторые положительные эффекты такой отсрочки. Например, исследователи из Дании обнаружили: если школьное образование начинается позже на год (с шести с половиной, а не с пяти с половиной лет), у 7-летних детей резко сокращаются проявления невнимательности и гиперактивности, и эта разница сохраняется по меньшей мере до 11 лет[26]. Анализ норвежских данных позволяет сделать вывод, что у мальчиков, пошедших в школу в более старшем возрасте, к 18 годам обнаруживается меньше проблем с психическим здоровьем, а у девочек сокращается вероятность подростковой беременности[27]. Если отсрочка формального обучения на один год не оказывает долгосрочного воздействия на успеваемость, но предполагает положительные социальные последствия, почему мы должны торопиться?

Казалось бы, самое время прекратить дискуссию. Но нет. Если мы остановимся, может возникнуть впечатление, что то, чем занимаются дети до начала формального образования, не имеет никакого значения, если они не приступают слишком рано к школьным занятиям. Это определенно не наш случай. Согласно данным комплексного исследования с участием 3 тыс. детей, проведенного в Англии, посещение дошкольных учреждений оказывало (при условии высокого качества воспитания) положительное воздействие на общее развитие детей (врезка 2); дети, рано начавшие туда ходить (между двумя и тремя годами), лучше развивались в интеллектуальном и социальном плане; дошкольное воспитание особенно полезно для детей из неблагополучных семей[28]. В частности, на показатели навыков чтения влияет и посещение детских дошкольных учреждений; по данным ОЭСР, «разница между учащимися, посещавшими дошкольные учреждения <…> и детьми, воспитывавшимися дома, достигает в результатах тестов на читательскую грамотность PISA в среднем 54 баллов, или более одного года формального школьного обучения»[29]. Это может объясняться воздействием дошкольного воспитания высокого качества на начальные языковые навыки[30].

Врезка 2. Не все дошкольники равны

В Финляндии дошкольные учреждения и подготовительные группы соответствуют большому

количеству критериев, которые обычно коррелируют с высоким качеством воспитания или являются причиной такого качества.

Оптимальное соотношение числа воспитателей и детей[31]

Число воспитателей и размеры групп, позволяющие сотрудникам должным образом взаимодействовать с детьми, являются отличительной чертой дошкольных учреждений с высоким качеством воспитания. В Финляндии рекомендуемое соотношение воспитателей и детей составляет 1:7 в группах с детьми старше 3 лет и 1:4 в группах с детьми младше 3 лет. Это один из лучших показателей в ОЭСР.

Высокая квалификация персонала и отличное понимание учебной программы[32]

Детские учреждения с более квалифицированными сотрудниками имеют более высокие показатели качества, а их воспитанники добиваются большего прогресса. В Финляндии воспитателями в детских садах могут работать только те, кто имеет диплом, соответствующий по крайней мере пятому уровню (степень бакалавра) Международной стандартной классификации образования (ISCED); кроме того, воспитатели обязаны участвовать в мероприятиях в рамках субсидируемой системы повышения профессиональной квалификации.

Развивающая учебная программа с образовательным содержанием[33]

«Развивающая учебная программа» не означает, что дети должны инициировать все виды активности. В исследовании в рамках проекта «Обеспечение эффективного дошкольного образования» было обнаружено, что наилучшие условия предполагают, что дети и воспитатели в равной степени инициируют ту или иную деятельность. В Финляндии учебный план дошкольного воспитания основывается на учебных целях, включая образовательное содержание и социальные навыки, но они усваиваются в процессе игровых занятий.

Что происходит? Почему бы не предоставить детям возможности для образовательного стартового рывка, что имело бы долгосрочные последствия для навыков чтения и математической подготовки? Какое значение для последующего

развития детей имеет дошкольное воспитание, не предусматривающее обучение более сложным навыкам? Поскольку в Финляндии обучение в школе начинается с 7 лет, но перед этим дети получают высококачественное дошкольное образование в игровой форме, наш вопрос мог бы звучать так: «В чем секрет действенности финского подхода к раннему этапу образования?».

Для ответа обратимся к Библии (потерпите минутку):

> Вышел сеятель сеять семя свое, и, когда он сеял, иное упало при дороге и было потоптано, и птицы небесные поклевали его; а иное упало на камень и, взойдя, засохло, потому что не имело влаги; а иное упало между тернием, и выросло терние и заглушило его; а иное упало на добрую землю и, взойдя, принесло плод сторичный (Лк. 8: 5–8).

Притча о сеятеле помогает Саггейту объяснить различия в последствиях обучения чтению детей разного возраста[34]. Попытки научить читать 2–3-летних малышей, подобно семени, упавшему на дорогу, будут «потоптаны», так как у детей в этом возрасте отсутствуют должные навыки, языковые способности или когнитивные возможности. Подобно семени, упавшему на камень, обучение чтению 3–4-летних малышей может показаться полезным и продуктивным, но оно потребует бóльших усилий и участия, чем ожидание полного развития у детей навыков, требуемых для чтения, и оказание им необходимой помощи. Попытки обучения чтению не готовых к этому детей потребуют времени, которое те могли бы потратить на получение необходимых знаний и развитие навыков (таких как понимание соответствия букв и звуков и пополнение словарного запаса).

Чтобы семя «упало на добрую землю», следует сосредоточить усилия на развитии у детей навыков, необходимых для обучения чтению и математике, до тех пор, пока «земля» не станет действительно «доброй» (сейчас я продолжу эту аналогию, а затем остановлюсь); обучение и оценка усвоения детьми более продвинутого содержания должны начинаться по мере их готовности (в этом случае скорость обучения будет выше). С. Саггейт называет это «эффектом Луки»; его и используют в школах Финляндии. В этой стране детям, прежде чем они начнут учиться читать, позволяют развивать необходимые для этого навыки и поощряют их к такому развитию. Не для всех детей школьное образование начинается с 7 лет – в подготовительной группе оценивается готовность ребенка к школе, и некоторых детей оставляют в ней еще на один год. С другой стороны, в

подготовительной группе или классе поощряют к учебе детей, которые опережают сверстников в овладении навыками, необходимыми для чтения, и они получают помощь и поддержку от педагогов; самое важное в том, что это рассматривается как возможность для малышей, готовых научиться читать, а не как общее требование к «подготовишкам».

Мотивация и разброс оценок

Если уж в Финляндии начинают учить детей чтению, то делают это очень быстро. Из долгого разговора с молодой учительницей начальной школы Марьо-Ритой, состоявшегося у нас после окончания занятий, я узнала, что в соответствии с программой все первоклассники должны научиться читать к Рождеству (т. е. через четыре месяца обучения). Возможно, столь короткий срок объясняется явным преимуществом финского языка перед английским – орфографической прозрачностью. Дело в том, что в финском языке произношение букв полностью соответствует их написанию, что облегчает детям приобщение к чтению. В английском языке, напротив, в словах «trough» («корыто») и «though» («хотя») сочетание букв «gh» произносится по-разному. Поэтому обучение чтению англоязычных детей занимает больше времени[35]; по мнению некоторых специалистов, эта особенность и обусловливает необходимость начала учебы в более раннем возрасте. И все-таки «эффект Луки» сохраняет силу – успешное обучение предполагает наличие у детей необходимой основы.

Чтобы англоязычный ребенок научился читать и различать «trough» и «though», он должен сначала твердо усвоить, какие звуки соответствуют тем или иным группам букв (условие научения), но перед этим ему необходимо понять, что такое корыто (еще одно условие научения). Об этом прекрасно известно учителям, однако, если система требует (а не предлагает) обучать слишком большое количество детей младшего возраста, преподаватели вынуждены перепрыгивать через основные этапы. Если вы будете вести занятия в группе целый год и не видите смысла ждать, когда большинство детей будут готовы к выполнению более высоких требований, вы можете попытаться научить всех детей читать такие сочетания, как «igh», к пяти годам. На данном этапе некоторые более развитые дети будут готовы к усвоению материала. Поэтому они поймут, что разные сочетания букв обозначают различные звуки. Но так как это понимание будет по-прежнему ограничено словарным запасом, дети не получат долгосрочного преимущества, хотя и смогут

произнести слово, даже если не знают, что оно означает. В более трудном положении окажутся дети, которые лишь недавно осознали взаимосвязь букв и звуков.

Эта рекомендация согласуется с данными исследований о том, что дети, начавшие учиться читать раньше, имеют менее позитивные установки по отношению к учебе, чем их сверстники, задержавшиеся с началом обучения[36]; как подчеркивает профессор Кембриджского университета Дэвид Уайтбред, дети хороши в том, в выполнении чего они имеют достаточную практику[37]. Малыши, которым нравится читать и которые мотивированы к чтению вне школы, быстрее приобретут хорошие навыки чтения, чем те, кто откладывает книги подальше, потому что их заставляли учиться читать до того, как они усвоили необходимые знания. Однажды в финской начальной школе я заглянула к первоклассникам. Дети сидели в классе и читали. Меня поразило, что перед некоторыми из них лежали толстые с виду тома. Но когда я вошла, то увидела, что малыши читали комиксы про Дональда Дака (редкость в Финляндии), изданные как «взрослые» книги.

Кайса Кивери и Каарина Мяяття из Лапландского университета спросили финских детей, готовившихся пойти в первый класс, о том, что они думают об обучении чтению, перед самым началом занятий[38]. Большинство малышей отвечали, что не владеют грамотой, но немного умеют читать. В целом дети верили в свои способности и «рассматривали учебу как занятие, которое приносит им радость». Некоторые из участников опроса правильно оценили, что они уже умеют читать; дети научились чтению самостоятельно дома или с друзьями, и это стало радостным и удивительным опытом. «Когда ты впервые прочел что-то, это похоже… похоже на то, как будто впервые прокатился на американских горках. Я был безумно взволнован».

Нам известно, что финские дети, для которых школьные занятия начинаются с 7 лет, имеют разные способности к чтению. Данные ряда исследований позволяют предположить, что в детских садах различия между способностями к чтению разных детей выражены сильнее – малыши, имевшие лучшие навыки, необходимые для обучения чтению, продвигались вперед в это время быстрее, чем те, кто начинал с отставанием. Вы можете подумать, что проблема заключается в обеспечении равенства и справедливости. Нет, за этим скрывается нечто большее. Данные масштабного международного обзора школьников младших классов, проведенного по инициативе С. Саггейта, позволяют предположить, что в системах с более ранним началом школьного образования существует тенденция к большей изменчивости в

успеваемости детей. Это полностью противоречит тому, что должно было бы происходить, если бы расширяющийся разрыв в оценках дошкольников имел долгосрочное воздействие. Возможно, ключ к ответу на эту загадку лежит в том, что происходит в Финляндии, где дети начинают ходить в школу с 7 лет. Взгляните на графики, представленные на рис. 1.

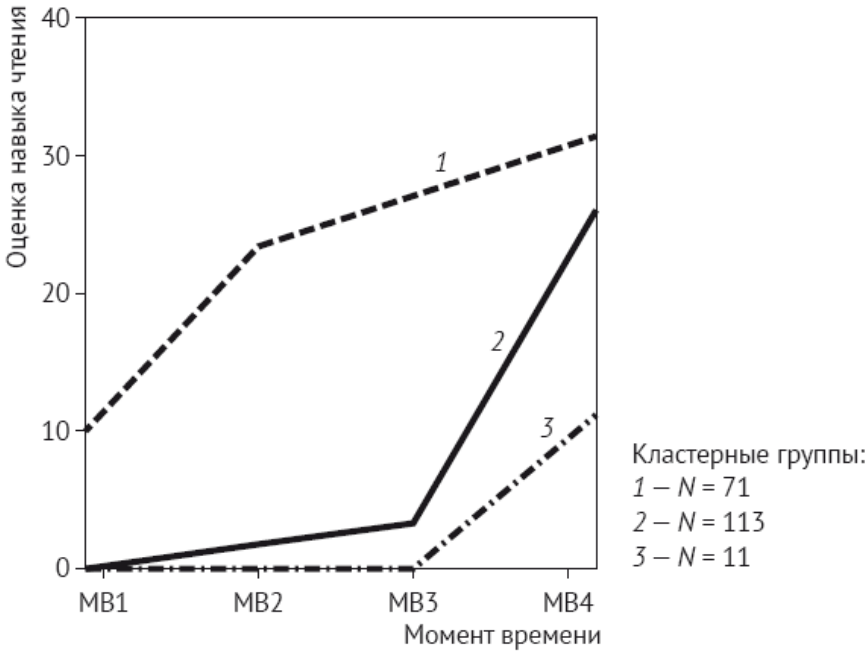

Рис. 1. Совершенствование навыков чтения детьми в подготовительной группе и 1-м классе школы: 1 – 71 ребенок с высокими уровнями владения навыком в подготовительной группе (МВ1); 2 – 113 детей с низкими уровнями владения навыком в подготовительной группе (МВ1–МВ2), но быстро добившиеся их повышения во время учебы в 1-м классе школы (МВ3–МВ4); 3 – 11 детей с низкими уровнями владения навыком в подготовительной группе (МВ1–МВ2) и относительно медленно развивавшиеся во время учебы в 1-м классе школы (МВ3–МВ4).

Источник: Leppänen U., Niemi P., Aunola K., Nurmi J.E. Development of reading skills among preschool and primary school pupils // Reading Research Quarterly. 2004. Vol. 39. No. 1. P. 72–93.

Этот рисунок заимствован нами из статьи Уллы Леппянен и ее коллег, измеривших уровень владения детьми навыками чтения в ключевые моменты их пребывания в подготовительной группе и 1-м классе школы: после двух месяцев, проведенных в подготовительной группе (шестилетки), через девять месяцев обучения в подготовительной группе (шести- и семилетки), через

два месяца, проведенных в 1-м классе (семилетки), и через девять месяцев обучения в 1-м классе (семи- и восьмилетки)[39]. Анализируя результаты, исследователи разделили детей на три группы: малышей, обладавших относительно высокими навыками на начало пребывания в подготовительной группе (группа 1); тех, кто имел сравнительно низкие уровни навыков в подготовительной группе, но быстро улучшил их во время обучения в 1-м классе (группа 2); и тех, кто имел сравнительно низкие уровни навыков в подготовительной группе и сравнительно медленно улучшал их во время обучения в 1-м классе (группа 3). Объясняя выявленные различия, Леппянен с коллегами высказывают предположение, что для большинства детей обучение чтению представляет собой один и тот же процесс, характеризующийся быстрым качественным изменением, когда не умеющий читать ребенок овладевает навыком чтения, и сопровождающийся более медленными улучшениями, когда происходит расширение словарного запаса и понимания. Разница в скорости развития навыков чтения зависит от первоначальных навыков детей – условием успеха является овладение навыками, необходимыми для того, чтобы научиться чтению.

Возникает вопрос: как отразится на навыках чтения детей из групп 2 и 3 попытка научить их читать до того, как они будут готовы к качественному переходу? Возможно, сплошная линия, отображающая на рис. 1 группу 2, была бы немного круче, но, если детям не нравятся трудные занятия, едва ли они добьются результатов, сравнимых с группой 1 (прерывистая линия на графике). Результаты группы 3 (штрихпунктирная линия) будут, скорее всего, еще хуже. По мнению С. Саггейта, более высокая изменчивость оценок в системах образования с ранним началом формального обучения может объясняться разочарованием или низкой самооценкой менее способных детей, вызванными тем, что им предлагают более трудные задачи, чем те, которые они готовы решать на данном уровне развития[40]. Очевидно, что дети, опережающие своих сверстников в развитии (нередко это объясняется тем, что они просто немного старше), избавлены от этого разочарования, что еще более увеличивает разрыв в умениях.

Финляндии удалось избежать этих проблем; разброс в оценках 15-летних школьников в этой стране является одним из самых маленьких в мире, что объясняется относительно высокой успеваемостью «отстающих» учеников. Однако их поздний старт – лишь часть истории.

Помощь детям с особыми образовательными

потребностями

Кто-то из детей учится читать быстро, другим, даже семилеткам, приходится труднее, что обусловлено разного рода особыми потребностями. В этих случаях финские педагоги сразу же приходят на помощь. До начала школы все дети проходят проверку на возможные трудности с обучением, что позволяет взрослым вмешаться в процесс еще на ранней стадии развития ребенка. Марьо-Рита рассказывает об этом так: «Учитель класса проводит дополнительные занятия со школьниками, которые плохо читают или пишут, раз в неделю до или после основных уроков. При необходимости мы можем обратиться за помощью к специальному преподавателю». Кто это такой? Специальные учителя имеют подготовку, позволяющую оперативно исправить положение, – это квалифицированные педагоги (методисты), прошедшие дополнительное обучение для преодоления различных трудностей, с которыми сталкиваются школьники, и способные помочь детям справиться с возникшими препятствиями. Специальные учителя освобождены от обычной преподавательской деятельности и готовы всегда оказать помощь там, где это необходимо. По словам Марьо-Риты, «такие методисты теперь работают в каждой школе; в этом смысле нам очень повезло».

Дело не только в том, что для решения проблемы выделяются финансы (в форме заработной платы методистов). Педагоги, работающие с классами, не просто обращаются к специальным учителям в случаях, когда дети сталкиваются с проблемами, – сначала преподаватели сами оказывают всю возможную помощь (прежде чем обращаться за дополнительной поддержкой, они обязаны письменно изложить, какие меры принимали). Помощь, на которую могут рассчитывать финские школьники, подразделяется на три разных уровня: общая, дополнительная и экстрадополнительная (названия неофициальные). Помощь первого уровня оказывается учителем, использующим все доступные ему стратегии: дополнительные уроки, подбор соседа по парте, который мог бы помочь во время урока, дополнительная помощь при выполнении классных заданий. Кроме того, в запасе у педагога имеются более сложные стратегии, о которых он узнал на курсах повышения квалификации. Один из учителей сказал мне: «Я много раз приходил к выводу, что все дело в методах. Вы знаете методы, вы должны знать методы, вы должны научиться новым методам. Конечно, вы и сами можете придумать что-то новое, но вам будет проще, если вы уже знакомы с примерами».

Если после этого ребенок все еще испытывает трудности, ему

предоставляется «часто повторяющаяся» помощь, включая еженедельные дополнительные занятия с методистом. Классный руководитель ребенка разрабатывает специальный план занятий, который обсуждается с родителями. В случае когда все принятые меры не дают желаемых результатов (помощь ребенку направлена на то, чтобы он не отставал от одноклассников), школа предлагает ученику особую программу по одному или нескольким предметам. Предполагается, что учителя будут оказывать детям всю возможную помощь для того, чтобы они соответствовали требованиям национального учебного плана. Только если она окажется неэффективной, будет признано, что проблемы, с которыми столкнулся ребенок, делают решение этой задачи невозможным. В случае согласия родителей и по рекомендации педагогов, занимавшихся с учеником, ребенок может быть переведен в отдельный класс с меньшим количеством учащихся, где ему будет уделяться больше внимания.

Для Финляндии данная система относительно новая. В прошлом считалось само собой разумеющимся, что школьники с особыми потребностями учатся в отдельных классах. Сегодня значительно больше внимания уделяется инклюзивному образованию – отсюда различные уровни поддержки, прежде чем учащимся будут предоставлены дополнительная помощь и специальное обучение. Реакция учителей на нововведения была неоднозначной. Очевидно, что круг их обязанностей расширился, так как теперь классные руководители должны справляться с более широким кругом потребностей своих учеников. Из разговора с методистом Микаэлем я узнала, что его беспокоит задержка, возникающая из-за того, что учителя обязаны попытаться самостоятельно решить возникшие у школьника проблемы (о чем делаются соответствующие записи). Это означает, что дети не могут получить помощь специалиста сразу после того, как в ней возникла потребность. Вот что рассказывает Микаэль: «Переход к третьему шагу занимает слишком много времени. Если проблемы возникли у ученика 7-го класса, во многих случаях изменение его статуса происходит только в конце 8-го. Надо начинать с 1-го класса, как только учитель заметил, что школьник испытывает трудности».

Всесторонняя помощь

Финские школы – это не только учебные заведения. Они делают намного больше. Финнам известно, что в некоторых случаях трудности, испытываемые детьми, обусловлены не столько учебой, сколько социальными или эмоциональными

проблемами, а также слабым здоровьем. В одной из школ, в которой я преподавала, мне повезло встретиться со школьным психологом, школьным социальным работником и консультантом по вопросам обучения. К сожалению, у меня не было возможности поговорить со школьным стоматологом, школьной медсестрой, логопедом и семейным консультантом. Все эти специалисты находятся в одной школе или же – в районах с небольшими школами (в более чем 30 % финских школ работают лишь 3–4 постоянных учителя) – делят свое время между несколькими учебными заведениями.

Краеугольный камень системы образования Финляндии – комплексные группы, которые называют «команды заботы о благополучии детей». В соответствии с законом такая группа должна функционировать в каждой школе. В крупных школах члены этой группы собираются на двухчасовое совещание раз в неделю. В течение первого часа они обсуждают тот или иной класс вместе с классным руководителем (положение в каждом классе школы рассматривается два раз в год). О каждом ребенке ведется отдельный разговор. Естественно, что благополучным (с социальной и учебной точек зрения) детям уделяется меньше времени. В центре внимания педагогов находятся школьники, сталкивающиеся с трудностями. Далее (второй час) на этом собрании может присутствовать любой учитель, который считает необходимым обсудить с коллегами того или иного ученика. Вот как объяснил мне Микаэль: «На совещаниях они анализируют потребности каждого школьника в целом, как человека. Участники группы не ищут особые решения для каждой отдельной проблемы, а стремятся ответить на вопрос: “В чем причина трудностей ребенка и как нам помочь избавиться от них?”».

Меня как учителя из Англии это просто поразило. В моей стране в школах используются самые разные подходы, однако в большинстве случаев вмешательство учителя направлено на устранение не основных причин, а симптомов проблемы. Например, если школьник провалил пробный экзамен по математике, от него, скорее всего, потребуют посещения дополнительных занятий по предмету. Чаще всего учителя даже не задумываются о том, что причинами низкой оценки могли быть депрессия, которую переживал ученик, травля со стороны одноклассников или дискалькулия[41] в легкой форме. Понимание основных причин трудностей учащегося позволяет найти лучший способ преодолеть их. В Финляндии этому способствует присутствие в школе специально подготовленных профессионалов. Но и это не все. Необходимо упомянуть о

стремлении к достижению понимания, так как цели финских школ выходят далеко за рамки простой сдачи учащимися экзаменов.

В школах Финляндии основная задача деятельности по обеспечению благополучия детей заключается в «создании здоровых и безопасных условий для обучения и развития, защиты психического здоровья, предотвращения социальной изоляции и процветания школьного сообщества». По моему мнению, одним из важнейших достоинств финской системы образования является то, что педагоги считают психическое здоровье детей и их благополучие столь же важными целями, как и их успехи в учебе, и рассматривают все эти цели как тесно связанные. Я уверена, что так же думают и английские учителя и что многие директора школ в Англии «отдали бы правую руку», чтобы иметь у себя команду профессионалов, занимающихся проблемами благополучия детей, – если бы правые руки принимались в нашей стране к оплате. Но английские школы лишены такой возможности: требуются слишком большие затраты. На это генеральный директор Министерства просвещения Финляндии Арво Яппинен ответил в интервью доктору Дженнифер Чанг из лондонского Университета Святой Марии: «По сравнению с тем, что ученик будет исключен из активной жизни, это не так дорого. Впоследствии обществу придется заплатить куда более высокую цену. Между прочим, по нашим расчетам, если, например, подросток бросит школу и будет исключен из активного общества, это будет стоить всем нам по меньшей мере 1 000 000 евро»[42].

Довольно высокие издержки, связанные с исключением молодых людей из активной жизни, несет и Англия. Средняя стоимость содержания в тюрьмах несовершеннолетних (15–17 лет) правонарушителей достигла 100 тыс. ф. ст. в год[43]. Подавляющее большинство этих юношей и девушек были когда-то исключены из школы, и грамотность половины из них соответствует уровню, ожидаемому от учащихся начальной школы. В Америке две трети детей, которые к концу 4-го класса так и не научились читать, попадают в тюрьмы или живут на социальные пособия[44]. Осознание тесной связи между уровнем грамотности и тюремным заключением за различные преступления легло в основу городского мифа о том, что в Техасе для определения количества мест в тюрьмах, которое потребуется через 10 лет, специалисты по планированию использовали показатели школьной грамотности. Конечно, ошибочно считать, основываясь на этих корреляциях, что преступления совершают исключительно из-за низкого уровня грамотности, но связь

некоторых факторов того и другого (таких как травма, вызванная жестоким обращением или отсутствием заботы о ребенке) не подлежит сомнению. На них и направлено основное внимание финских команд по благополучию в то время, когда дети и подростки получают школьное образование. Затраты, необходимые для поддержки и помощи, куда меньше, чем в альтернативном случае. Как говорит А. Яппинен, «школа обходится дешевле, значительно дешевле».

3. Финский общеобразовательный консенсус

Образование не позволит человеку оказаться в канаве.

Финская пословица

Днем рождения новой системы образования в Финляндии стало 22 ноября 1963 г. В тот день в Далласе был убит президент США Джон Кеннеди. Незадолго до получения известия об этом финские политики праздновали принятие закона о создании в стране общеобразовательной школы, пришедшей на смену двухуровневой системе, которая предусматривала распределение детей в возрасте 10 лет по учебным заведениям разных типов. Изучение изменений в системе образования Финляндии, осуществлявшихся в течение нескольких десятков лет, представляется мне очень важным, ведь они предшествовали выдающимся результатам школьников страны, показанным ими в 2000 г. в первом раунде программы PISA. Возможно, в процессе анализа этих изменений (а не перемен, происходивших в последующее десятилетие) мы обнаружим секрет успеха политики Финляндии в сфере образования.

Несколько дней из моей поездки по стране я провела в доме Маарит, преподавателя истории и политики (к тому же она готовит восхитительный «сестринский суп с колбасой»). Она совсем недавно вышла на пенсию, а начинала работать еще в старые времена в должности учителя на подмену в старшей начальной школе. Но это была совсем не такая школа, которую посещала сама Маарит. «После четвертого класса я перешла в среднюю общеобразовательную школу, потому что сдала экзамены. Дети, которые не сумели справиться с ними, остались в начальной школе, а потом были переведены в старшую начальную школу».

Дождливым осенним утром мы с Ильпо Салоненом, главным инспектором базового образования в регионе, расположенном недалеко от Хельсинки, встретились на пятом этаже здания местного самоуправления. Я хотела услышать, что́ Ильпо думает о финском образовании и как оценивает опыт этой системы. Ему тоже довелось учиться по такой «двухдорожной» системе. «В старой системе были школы получше и школы, ориентированные на профессионально-техническую подготовку. Перейти с одной “дорожки” на другую не было никакой возможности. Я сам

прошел через это. Первая дорожка вела в университет, вторая – в профессионально-техническое образование. Выбор должен был сделать 10-летний ребенок, лишенный в дальнейшем возможности передумать».

Закон об образовании, принятый в 1963 г., вынашивался очень долго; впервые идея системы всеобщего неполного среднего школьного образования была предложена за 16 лет до того межпартийным комитетом (собиравшимся для ее обсуждения более 200 раз). Еще 16 лет понадобилось для того, чтобы внедрить новую систему по всей Финляндии. Таким образом, идея, выдвинутая в 1947 г., была полностью осуществлена только в 1979-м. Кто-то, услышав об этом, разочарованно вздохнет; будь я политиком, высшим должностным лицом или родителем, участвующим в преобразованиях, наверное, возненавидела бы финскую медлительность. С другой стороны, возможно, это была не медлительность, а основательность – залог последующей стабильности и успеха системы.

Первые 16 лет между первоначальным предложением и его принятием парламентом были временем раздоров, дискуссий и в конечном счете достижения общего согласия. Идея о всеобщем неполном среднем школьном образовании (общеобразовательной системе) подверглась острой критике со стороны университетов и профсоюза учителей классических школ (гимназий), считавших, что ее воплощение в жизнь приведет к самым разным отрицательным последствиям. Тем не менее авторы доклада, опубликованного в 1959 г., рекомендовали предпринять шаги, направленные на переход к общеобразовательной системе. Однако им не удалось объединить под своим флагом различные политические партии. Как бы то ни было, после долгих дебатов и дискуссий парламент большинством голосов (163 голоса – за, 68 – против) принял решение, согласно которому Финляндия не может позволить ни одному из своих граждан оставить учебу до получения более высокого, чем предлагалось в то время большинству детей, уровня образования. Прислушаемся к Ильпо: «Когда нас пять миллионов, мы не имеем права никого терять. Здесь все умеют считать». А Маарит формулирует так: «Мы хотим, чтобы в Финляндии у каждого были возможности».

Вероятно, следствием отказа от принятия закона правительством большинства в пользу длительного процесса обсуждения и формирования межпартийного согласия стало отсутствие в последующие годы в Финляндии критических выпадов в адрес системы всеобщего неполного среднего образования. Как до, так и после неожиданных результатов PISA в 2000 г., когда Финляндия заняла первое место в мире, ее

граждане независимо от своих политических убеждений выражали в равной степени высокое удовлетворение национальной системой образования. Это отличает Финляндию от ее скандинавских соседок Швеции и Норвегии, где сторонники социал-демократов оценивали системы образования своих стран выше, чем приверженцы консервативных воззрений.

Еще один фактор, повлиявший, возможно, на успех в создании общеобразовательной системы, – значительное время, отведенное на подготовку преобразований. Вторая половина 1960-х годов ушла на разработку и проверку в реальных условиях нового учебного плана, что позволило определить наиболее эффективные методы обучения, подходящие для совершенно новой системы, в которой школьники с разными способностями и отличающиеся друг от друга по происхождению должны были учиться одним и тем же вещам. В этом процессе участвовали сотни преподавателей. Различались и сроки перехода на новую систему: он начался на севере Финляндии в Лапландии, где потребность в реформе была самой насущной, а завершен был по всей стране только через семь лет. В это время для всех учителей были организованы курсы повышения квалификации, так как в соответствии с новым учебным планом в методику преподавания были внесены изменения. Педагоги столкнулись с довольно сложной задачей, поскольку в прошлом их подготовка варьировалась. Учителей готовили либо к обучению общеобразовательным предметам способных к учебе школьников, либо к работе с «менее способными к учебе» детьми – «ослабленным» вариантом общего контингента учащихся. Возможно, достигнутое в итоге общее согласие о важности образования всех детей по более высоким стандартам само по себе повлияло на способность финнов провести реформу в соответствии с первоначальным планом.

Как выглядела эта новая система? Все дети должны были получать образование в одних и тех же школах по единому учебному плану в течение девяти, а не четырех лет. Идея заключалась в том, что каждый ребенок способен и будет справляться с новым учебным планом и, когда ему исполнится 15 или 16 лет, сделает осознанный выбор: продолжит ли он образование в гимназии (общеобразовательной школе) или в профессионально-технической школе, позволяющей освоить тот или иной вид трудовой деятельности.

В то время это означало объединение ранее разделенных старших начальных школ и средних общеобразовательных школ в одну – довольно сложный процесс, условием осуществления которого было соответствующее правовое предписание.

Интересно, что по решению правительства в новую систему вошли все частные школы. Они должны были отменить плату за обучение, так как переходили на государственное финансирование. Кроме того, они лишились права отбора учеников в зависимости от их способностей. Таким образом, вопреки распространенному мнению, в Финляндии и в наши дни существуют частные школы, находящиеся в ведении неправительственных организаций, таких как церковь. Однако, в отличие от частных школ в других странах, в них отсутствует экономическая, социальная или учебная избирательность.

Новая система оказалась полезной для всех. Или нет?

Если в Финляндии принято что-либо делать, совсем не обязательно, что эти вещи автоматически становятся хорошими или полезными. Чтобы понять, насколько полезны общеобразовательные школы по сравнению с альтернативами, используется несколько показателей: результаты обучения в этих школах, мера зависимости успехов учащихся от их происхождения (справедливость системы), а также разброс (дисперсия) результатов (т. е. равенство в рамках системы). Большинство читателей согласятся, что при прочих равных условиях более высокие результаты обучения и справедливость системы являются достойными целями. Ответ на вопрос об их относительной важности не столь однозначен. Далеко не все согласятся, что равенство результатов обучения всегда заслуживает положительной оценки, – для многих из нас все зависит от того, объясняется ли сокращение разрыва между лучшими и худшими результатами тем, что улучшаются результаты отстающих или ухудшаются результаты ведущих учебных заведений. Влияние общеобразовательных систем на такие вещи изучалось в ряде исследований, но, как и в случае с любым другим исследованием на системном уровне, мы должны помнить, что полученные данные – это ориентиры, а не доказательства того, «что действительно работает». Успех реформы системы образования отчасти зависит от того, что она собой представляет, отчасти от того, как (и где) реформа осуществляется.

В нашем случае самое подходящее исследование должно относиться к возрасту, в котором впервые осуществляются отбор и распределение учащихся – в зависимости от оценки их способностей – по разным школам (во многих случаях речь идет о профессионально-технических и общеобразовательных учебных заведениях). В результате реформы возраст первого отбора

учащихся в школы разных типов в Финляндии увеличился с 10 до 15–16 лет. Всеобщее неполное среднее образование есть не что иное, как практика, в соответствии с которой все учащиеся получают образование в школах одного и того же типа; иными словами, в этой системе первый отбор в школы различных типов сдвигается до времени, когда дети станут значительно старше.

Если вследствие изменения времени первого отбора в системе образования одновременно улучшаются результаты обучения, возрастают степени равенства и справедливости, данные, полученные исследователями, интерпретируются однозначно: происходит движение в правильном направлении. Однако если повышение степени равенства или справедливости достигается ценой результатов обучения школьников, выбор цели системы становится вопросом ценностей (по поводу ответа на него неизбежно возникают разногласия). Следует ли нам принести равенство и справедливость на алтарь высоких результатов обучения? Или мы должны пожертвовать образованием самых способных детей ради «широких масс» школьников? По счастью, данные исследований позволяют предположить, что эти три цели отнюдь не противоречат друг другу.

Одно из важных исследований в этой области было проведено экономистами Эриком Ханушеком и Лудгером Вёсманом, изучавшими влияние раннего отбора школьников на разброс результатов (неравенство) и средние результаты обучения[45]. Использовавшийся учеными метод сопоставления разных государств позволил им изолировать интересовавшее их отношение – между возрастом первого отбора и неравенством – от других различий между системами образования, такими как экономическое неравенство в стране или квалификация педагогов. Для этого они сравнивали показатели неравенства в начальной школе каждой из стран до начала отбора и аналогичные показатели в той же системе на момент окончания учащимися неполной средней школы (в некоторых странах в это время проводился отбор, в других – нет). На графике, приведенном на рис. 2, отображаются изменения уровней неравенства. Отметим, что во всех (за исключением одной) странах с ранним отбором (делением учащихся по способностям) в средней школе степень неравенства возрастала, в то время как во всех (кроме двух) государствах с более поздним отбором учащихся (отсутствие деления школьников по способностям) к окончанию средней школы степень неравенства уменьшалась.

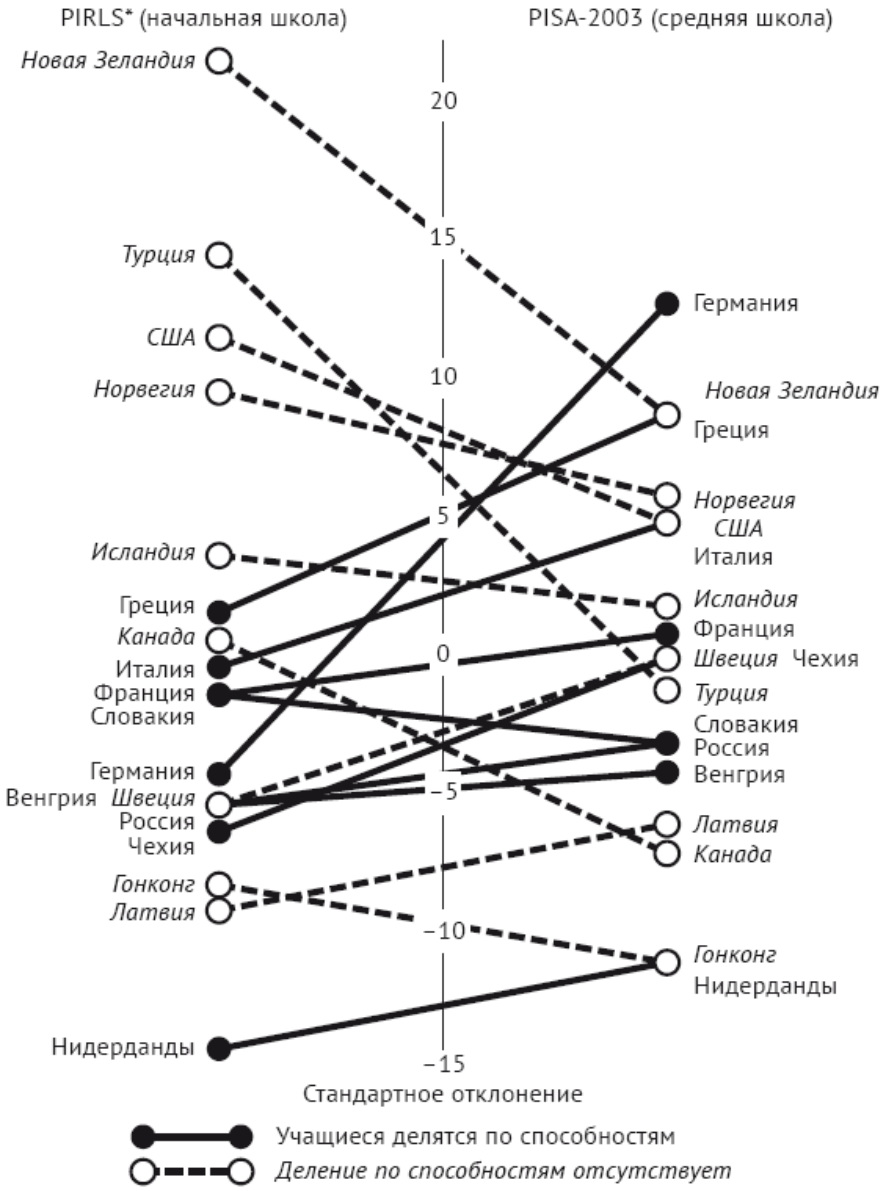

Рис. 2. Образовательное неравенство в начальной и средней школе

* PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Международное исследование качества чтения и понимания текста. – *Примеч. ред*.

Примечание. Отсутствие данных о Великобритании объясняется тем, что она не участвовала ни в программе PIRLS, ни в программе PISA.

Источник: Wößmann L. International evidence on school tracking: A review // CESifo DICE report. Journal for Institutional

Comparisons. 2009. Vol. 7. No. 1. P. 26–34.

Далеко не все согласятся с тем, что неравенство всегда является проблемой, тем более что потенциально эти различия могут просто отражать тот факт, что в системах раннего отбора самые способные школьники независимо от благосостояния их семей имеют самую высокую успеваемость. Следовательно, это может быть аргументом в пользу раннего отбора. Более интересен вопрос о влиянии данной практики на детей из бедных семей или, другими словами, вопрос «Как ранний отбор влияет на справедливость?». Действительно ли ранний отбор и разделение учащихся по разным школам способствуют справедливости, поскольку широкие образовательные возможности предоставляются самым способным детям независимо от обеспеченности их семей? Или же селекция отрицательно воздействует на справедливость, так как ограничивает возможности детей, не имеющих значительной поддержки в своих семьях?

Чтобы исследовать, как влияет социально-экономическое положение семей учащихся на их оценки в странах с различными механизмами отбора, Л. Вёсман вместе с коллегами проанализировал данные PISA за 2003 г. и данные ОЭСР об уровнях благосостояния семей школьников[46]. Выводы, сделанные в более ранних изысканиях, нашли подтверждение в этом исследовании. Согласно полученным данным, чем старше были учащиеся, которых распределяли по разным школам, тем слабее было влияние их семейного происхождения[47]. Независимо от того, что подсказывает вам здравый смысл, эмпирические данные свидетельствуют: вследствие отсрочки распределения по школам разных типов результаты учебы школьников в возрасте 15 лет с большей вероятностью отражают их собственный потенциал и усилия и с меньшей – суммы в зарплатных чеках их родителей.

Данные, полученные исследователями, хорошо согласуются с положением, сложившимся в Финляндии. Система образования в этой стране едва ли не лучше, чем образовательные системы во всех других странах, обеспечивает должный порядок как с точки зрения распределения результатов обучения (равенство), так и с точки зрения влияния материальной обеспеченности семей учащихся (справедливость). Прежде чем вы укажете на то, что Финляндия, в принципе, характеризуется большей социальной однородностью, важно отметить, что страна прошла долгий путь к обществу, в котором ослаблены классовые различия. Вскоре после того как в 1917 г. Финляндия стала независимой от России,

в стране вспыхнула гражданская война, одним из следствий которой стали глубокие классовые разногласия. Функционирование более открытой системы образования стало одним из факторов (наряду с не имеющим прецедентов уровнем процветания), способствовавших постепенному исчезновению разницы между классами с точки зрения вкусов и поведения (а также, как мне сказали, произношения)[48]. Конечно, существования системы всеобщего образования недостаточно для достижения относительной справедливости в образовательной сфере – в мире функционируют и другие подобные (с официальной точки зрения) образовательные системы, например в Англии и США. Однако с точки зрения справедливости образования у двух последних стран нет ни малейшего повода для гордости (причины этого будут рассмотрены позже). Тем не менее похоже на то, что выбор в пользу всеобщего неполного среднего образования помогает развивать систему в направлении большей справедливости.

Пока что выбор в пользу всеобщего школьного образования выглядит разумным. А что с результатами функционирования системы? Возможно, всеобщее неполное среднее образование делает систему более справедливой, но не идет ли это в ущерб результатам учебы детей и подростков? Э. Ханушек и Л. Вёсман попытались ответить и на этот вопрос. Оказалось, что выводы, которые можно сделать из полученных исследователями данных, не так однозначны, как в случае возраста отбора учащихся и неравенства. Они обнаружили, что между системами разных типов существует статистически значимое различие между оценками учащихся, но это разница в пользу систем с более поздним отбором была совсем незначительной. Выводы других исследователей подтверждают по крайней мере отсутствие отрицательного влияния более позднего отбора на общие результаты учащихся[49]; более того, в отдельных странах, таких как Польша и Литва, повышение возраста отбора положительно повлияло на результаты[50].

Еще одна проблема, на которую указывали критики реформы школьного образования начиная с 1970-х годов, заключалась в том, что она могла отрицательно повлиять на положение одаренных детей и подростков. Эта проблема остро ощущается некоторыми родителями самых способных к учебе детей; взрослые поддерживают образовательную справедливость, но, естественно, беспокоятся о том, чтобы стремление к ней не помешало их собственным детям полностью реализовать имеющийся потенциал. Слава богу, данные изысканий в этой области позволяют предположить, что одно другому не мешает. В

своем исследовании Э. Ханушек и Л. Вёсман, сравнивая учащихся в селективных системах с учащимися, обладавшими примерно такими же способностями, в системах с более слабым отбором, обнаружили отсутствие отрицательного воздействия более позднего распределения школьников на все выделенные ими группы, включая 5 % самых одаренных детей. Л. Вёсман с коллегами также пришли к выводу, что более поздний отбор, по всей видимости, повышает результаты детей из менее обеспеченных семей, а более обеспеченные учащиеся добиваются примерно одинаковых результатах независимо от типа системы. Позже мы еще вернемся к этому вопросу.

Структура системы – это еще не всё

Похоже, что на общей картине, которая у нас вырисовывается, мы видим, что более поздний отбор и более позднее распределение учащихся по разным школам могут быть весьма полезными с точки зрения стремления к справедливости. В то же время они почти не оказывают влияния на результаты обучения. Однако на этой общей картине плохо заметны всевозможные нюансы и детали, которые видны только при более внимательном рассмотрении. Так как мы находимся в Финляндии, давайте начнем с этой части головоломки.

Через много лет после начала реформы системы среднего образования финские исследователи оценили ее последствия. В то время еще не существовало ни программы PISA, ни государственного тестирования успеваемости школьников, которое позволило бы сравнить результаты обучения детей в разных частях страны. Но и тогда, и в наши дни в Финляндии была принята всеобщая воинская обязанность для молодых людей в возрасте 20 лет и старше – естественная политика для нации, которая бóльшую часть своей истории находилась под иностранным владычеством. Перед призывом на военную службу будущие новобранцы должны были выполнить несколько когнитивных заданий – на вербальное, численное и логическое мышление.

Можно было бы ожидать, что оценки, полученные при прохождении первых двух тестов, в какой-то степени отражают качество образования призывников, так как тесты соответствуют тому, чему молодые люди обучались на уроках финского языка и математики. Анализ результатов тестирования провели финские ученые Туомас Пеккаринен, Роопе Ууситало и Сари Керр. Они пришли к выводу, что призывники, учившиеся в общеобразовательной системе, показали на вербальных тестах в

среднем немного лучшие результаты, чем те, кто получил образование в двухуровневой системе; аналогичные выводы были сделаны по результатам изучения тестов на численное и логическое мышление[51]. В то же время в полном соответствии с международными данными за средними показателями скрывались значительные различия в оценках между молодыми людьми, чьи родители имели низкий уровень образования, если эти молодые люди учились в разных системах: во всех трех проверочных испытаниях призывники, обучавшиеся по новой системе, показали более высокие результаты, чем те, кто учился в условиях прежней.

По-видимому, введение всеобщего неполного среднего образования внесло важный вклад в создание в Финляндии впечатляющей справедливой системы. Возникает второй вопрос: объясняет ли она высокие результаты учащихся? Сама по себе нет. Но, как упоминалось выше, структурная реформа – лишь часть истории. Т. Пеккаринен с коллегами оценили влияние первых четырех лет преобразований. Впоследствии возник ряд других факторов. Достаточно упомянуть три из них – это культурные установки, квалификация и опыт учителей, а также общие ожидания. Первой идеей поделился со мной Ильпо: «Формальные и культурные изменения в школьной системе – разные вещи. Структурные изменения происходили с 1972 по 1979 г. в направлении с севера страны на юг. Но для изменения культуры старой системы с тем, чтобы возникло всеобщее неполное среднее образование, такое, которое имеется у нас теперь, потребовалось время. Даже сейчас, если присмотреться, иногда я узнаю черты старой системы».

Когда я спросила Ильпо, что понимается под культурой старой системы, он привел мне пример недавно закрытой школы, в которой царил старый способ мышления, несмотря на то, что страна все дальше уходила вперед: «Учителя исходили из того, что все их ученики продолжат обучение в университете. Что-то вроде: “Я надеюсь, все понимают, что профессионально-техническое образование не для вас. Никто из нашей школы не переходил в подобные учебные заведения”. Это проблема неправильно понимаемой гордости».

Таким образом, согласно старой идее, большинство учащихся должны были продолжать обучение в университете, а общее среднее образование изначально есть нечто более высокое, чем профессионально-техническое образование. Данная позиция противоречит более новой идее: согласно ей, реформа системы направлена на то, чтобы все дети получили определенный уровень общего образования (в соответствии с государственным

учебным планом). В этом случае 16-летние подростки осознанно выбирают один из равноценных путей, по которому пойдут дальше. В результате перехода к общеобразовательной системе возникла новая структура и вместе с ней новая философия. Для распространения и закрепления последней потребовалось не так уж много времени.

Убеждения и ожидания учителей сами по себе оказывают сильное влияние на результаты учащихся (мы вернемся к этому вопросу, когда доберемся до Японии). К ослаблению положительных последствий перехода к общеобразовательной системе может привести неприятие школьными педагогами новой философии, когда они остаются на позиции, согласно которой некоторые ученики не способны на должном уровне усвоить программный материал. Однако у Ильпо сложилось впечатление, что старый образ мышления в значительной степени уступил место новому, признающему различия в потребностях детей в обучении (инклюзивное образование).

С учителями связан и второй обеспечивающий возможность реформы фактор, необходимый для успешного функционирования всеобщего образования. Одного убеждения педагогов в способности детей к учебе недостаточно; нужно, чтобы учителя знали, как добиться хорошей успеваемости. В первые несколько лет осуществления реформы финские учителя испытывали немалые трудности, так как их подготовка соответствовала потребностям другой системы образования. Я попросила Маарит поделиться первоначальными впечатлениями о преподавании в школах нового типа. Вот что она рассказала: «Мне было сложно, потому что я преподавала историю и политику. Мое собственное обучение было ориентировано на преподавание предметов подготовленным учащимся. Кажется, так у вас их называют? Они уже прошли отбор. В новой школе все было иначе. Необходима была новая методика преподавания, потому что пришлось работать с учениками, знания которых сильно различались. Помнится, что вначале было трудно».

Правительство Финляндии организовало в школах курсы повышения квалификации для учителей, посвященные преподаванию в соответствии с новым учебным планом. Но педагогам потребовалось некоторое время для того, чтобы освоить новую методику и привыкнуть к ней. Конечно, в наши дни большинство учителей знакомятся с методами преподавания в общеобразовательной системе уже во время обучения в университетах по магистерским программам.

Что касается третьего фактора, обеспечивающего возможность преобразований, то в 1970-х годах он оказывал

довольно слабое воздействие. Возможно, этим объясняется тот факт, что новая система не слишком влияла на средние результаты тестирования призывников финской армии по математике (это также подтверждает, что к статистическим данным высокого уровня требуется осторожный подход). В начале реформы часть школьников не имела должной подготовки для учебы по новому учебному плану; кроме того, для разных учащихся преподавание математики и языков велось по разным программам. Маарит объяснила: «После введения новой системы я не только преподавала историю и политику, но и вела занятия по английскому для учащихся моего класса, потому что они знали этот язык не очень хорошо. В самом начале у нас были две или три языковые группы – для тех, кто знал английский хорошо, и для тех, кто испытывал трудности».

Практика распределения детей для изучения каких-либо предметов по разным классам исходя из способностей школьников называется сеттингом (setting); в результате такого разделения исследователи оказываются сбитыми с толку. В финском случае это было сделано для двух предметов. В других странах учащимся могут быть созданы особые условия или они могут быть разделены по разным потокам (когда для изучения всех предметов исходя из способностей создается одна группа школьников), так что это ничем не отличается от обучения в разных школах. Тем не менее школы, в которых используется данная практика, все еще могут официально называться общеобразовательными средними учебными заведениями. Взять хотя бы одну из английских средних школ, в которой не производится отбор учащихся, но при поступлении в нее в возрасте 11 лет новые ученики в зависимости от способностей распределяются на три отдельные группы. В каждой из них не только преподаются разные курсы, но обучение происходит в различных зданиях, а учащимся положена особая форма одежды. Чем это отличается от отбора учащихся в разные школы? Мы должны понимать, что отбор и распределение учащихся по разным школам, специализация в рамках школы (разделение на потоки, streaming) и отбор в классы по различным предметам (распределение по способностям, сеттинг) относятся к одному и тому же спектру образовательной политики; отличия между этими практиками весьма невелики. Неудивительно, что выводы исследователей, анализировавших последствия создания условий для изучения разных предметов в специализированных классах, во многом схожи с данными, полученными при исследовании последствий раннего отбора детей в различные школы. И в том и в другом случае сколько-нибудь заметное влияние на результаты

обучения отсутствует; при этом значительно ухудшается положение школьников из малообеспеченных семей[52].

Учитывая различия

В Финляндии прошли длительные дискуссии, посвященные практике создания специализированных классов, и в 1983 г. от нее решено было отказаться. Во многом на это решение повлияли данные внутреннего исследования. Оказалось, что практика создания особых условий способствовала сохранению и углублению регионального, социального и гендерного неравенства[53]. В стране был введен запрет на формирование школьных классов на основе оценок, полученных учащимися при тестировании. В наши дни в школьных классах учатся дети с разными способностями, и большинство из них стремится к достижению целей обучения, сформулированных в государственном учебном плане. Финны отказались от установления более легких целей для менее способных детей, но увеличили оказываемую им помощь. По мнению Ильпо, это, вероятно, стало одной из причин успеха Финляндии в международных тестах: «Что касается результатов PISA, мне почему-то кажется, что у нас всегда были разнородные по составу учеников классы. Возможно, этим объясняются высокие оценки наших школьников. Мы не выбираем детей и не группируем их в зависимости от способностей к учебе; мы собираем их вместе, и они как-то притираются друг к другу. Вероятно, это один из факторов».

Однако в Финляндии возможны и разумные исключения из общей тенденции к формированию «смешанных» классов из детей с разными способностями. Мы уже видели, что дети с особыми потребностями, удовлетворение которых учителю не по силам, или школьники, нуждающиеся в периодической поддержке методиста, учатся в отдельных, меньших по численности классах по скорректированному учебному плану. Дети иммигрантов, которые не говорят на финском языке, в течение года учатся в отдельных классах обычных школ; при этом особое внимание уделяется изучению языка. Затем эти учащиеся переходят в обычные классы. Подростки-иммигранты, приехавшие в Финляндию из регионов, истерзанных войнами, и никогда не посещавшие школу на родине, учатся в отдельных классах более одного года, ведь им, помимо изучения финского языка, предстоит усвоить большой по объему учебный материал, что достаточно сложно само по себе. В данном случае создание разных классов вполне оправданно.

В то же время нельзя не отметить особо отсутствие в Финляндии классов для детей с повышенными способностями к учебным предметам. Я специально делаю акцент на этом, так как в стране созданы прекрасные условия для детей, одаренных другими талантами: функционируют школы с музыкальными, спортивными и языковыми классами, когда группа учащихся проходит обучение по расширенному учебному плану, в который включены, например, дополнительные занятия по музыке. Взять хотя бы школьницу по имени Эмма – начинающего музыканта. Когда мы встретились, она училась в средней школе, а на следующий год собиралась поступать в музыкальный колледж. В тот момент она была ученицей 9-го музыкального класса (последний год обязательного образования). Ее отличала удивительная сообразительность – девушка схватывала учебный материал на лету (конечно, об этом рассказала мне не сама Эмма, ведь она настоящая финка, а ее учителя). Поэтому я спросила школьницу, каково ей учиться в классе, где не все воспринимают новый материал так же быстро, как она. Вот что ответила мне Эмма: «Конечно, если вы одна из всезнаек, учеба становится не слишком сладкой. На уроках английского я всегда выполняла задания первой. И что? Мне приходилось работать больше, чем другим. “Вы все сделали? Отлично, переходите к другим заданиям”. К тому же учителя часто просят меня помочь другим детям. Погулять с кем-то, объяснить сложный материал. Это нормально, я никогда не отказывалась от поручений. Но когда думаешь об этом сейчас, мне кажется, я могла бы сделать гораздо больше, просто продолжая свою собственную работу».

Я узнала, что в Финляндии данная проблема – предмет острой дискуссии. Некоторые критикуют систему за то, что она не способна создать условия для развития самых способных школьников. Но часть педагогов, с которыми я разговаривала, сохраняют спокойствие. Одна из учительниц сказала мне так: «Талантливые дети будут учиться независимо от того, что с ними делают. Они не нуждаются в помощи». Этот педагог должна была знать, что говорит, потому что имела пять дипломов. Схожие доводы привел и Ильпо: «Представьте, что у вас есть талант. Признавать это – проявление реализма. Да, есть более талантливые и менее одаренные люди; это всего лишь разный образ жизни. К счастью, все мы разные. Если вы обладаете талантом, то учитесь всегда, чем бы вы ни занимались. Даже тогда, когда стоите на голове; это не проблема. Вы учитесь самым разным вещам и в том случае, когда помогаете кому-то, кто не обладает вашим талантом. Если вы в одной группе с этим человеком, то рано или поздно окажетесь в ситуации, когда

скажете: “Посмотрите, это работает так-то и так-то. Разве вы не видите?” Значит, в своих мыслях вы находитесь на другом уровне обучения. В этом смысле вы учитесь большему и иначе. Но чему-то новому учится и менее талантливый школьник; по крайней мере основным вещам».

Возможно, этим объясняется тот факт, что отсутствие в финских средних школах классов с углубленным изучением предметов (для учащихся до 15 лет), по-видимому, оказывает слабое влияние на оценки лучших школьников на общенациональном уровне. В 2009 г. по доле школьников, получивших на тестах PISA высшие оценки (уровни 5 и 6) по естественным наукам, Финляндия заняла 4-е место в мире, по читательской грамотности – 7-е и по математике – 15-е (не столь впечатляюще, но все еще выше среднего мирового уровня). Учащиеся, которым исполнилось 15 лет, получают право при желании сдать экзамены в специализированные школы с углубленным изучением предметов, а по их окончании – в университеты с конкурсным зачислением. Выходцы из северных стран со «всеобщими образовательными системами» создали в Оксфордском и Кембриджском университетах собственные студенческие союзы. В общем, если система образования Финляндии и нуждается в улучшениях (они необходимы здесь, как и в любой другой стране), то я бы посоветовала подумать над новыми возможностями развития для самых способных учащихся (чтобы они не скучали и не расслаблялись).

4. Целеустремленность, педагогическое мастерство и доверие к учителям

Настоящему мастеру не страшны никакие препоны на его пути.

Финская пословица

Если бы не холодные зимы с их долгими ночами, мне бы хотелось поработать учителем в финской школе. Хотя, когда я сообщила Эмме, что зимой, может быть, вернусь в Финляндию, она очень серьезно сказала: «Но ведь вы можете умереть!». По сравнению с английскими школами, где учитель обязан использовать при проверке работ маркеры определенных цветов, в Финляндии педагоги обладают едва ли не полной свободой в своей профессии. В Англии мне приходилось перед каждым уроком предоставлять на рассмотрение письменный план по заранее установленной форме. В Финляндии учителя, раз уж их квалификация позволяет работать в школе, избавлены от этого даже в случае уроков, на которых присутствуют проверяющие, потому что здесь не практикуется наблюдение за педагогами. Профессиональное мнение школьных учителей пользуется уважением везде и всюду. В одной из школ мне довелось присутствовать на учительском собрании; так вот, последним пунктом его повестки был вопрос о выборе новой мебели для столовой (моя поездка в Финляндию была совсем не гламурной).

Школы не знают, что такое проверки. Отсутствует и практика оценки учителей. В Финляндии не проводятся единые государственные экзамены (результаты которых в случае чего позволили бы привлечь преподавателей к ответу). Успеваемость всех школьников до 15 лет – исключительная сфера ответственности педагогов. При всем том Финляндия показывает прекрасные результаты в программе PISA. Как ей это удается? Более того, как Финляндия добилась того, что одинаково высокие результаты обучения показывают большинство школ? Вероятно, в этой истории скрывается нечто большее, чем кажется на первый взгляд. Действительно, первая ее часть относится к мотивации финских педагогов, вторая – к альтернативному подходу к контролю качества образования.

Только представьте, что в системе образования вашей страны нет ни внешних независимых экзаменов, ни наблюдений за деятельностью педагога, ни школьных инспекций. Вы уверены,

что учителя будут прикладывать максимальные усилия к проведению уроков? Вы убеждены, что школы, нуждающиеся в улучшениях, будут вносить необходимые изменения в свою деятельность? Разговоры с преподавателями в финских школах заставили меня вспомнить об исследовании мотивации, о котором я узнала во время учебы в университете, а также о прочитанной совсем недавно книге Дэниела Пинка на эту тему[54]. По мнению Пинка, в наши дни политика и производственные процессы огромного количества предприятий основываются на устаревшей модели мотивации, которую он называет «мотивация 2.0» («мотивация 1.0» – свойственное каждому из нас влечение к жизни).

В основе «мотивации 2.0» лежит допущение о стремлении людей к получению вознаграждения и избегании ими наказания; отсюда лучшим способом мотивации является внешняя мотивация (extrinsic motivation) – идущая со стороны и использующая кнут и пряник (в данном случае я выражаюсь метафорически). Согласно модели Д. Пинка, при отсутствии этих внешних сти- мулов люди становятся инертными и трудятся без всякого желания. В то же время данные исследований, проводившихся в 1940-х годах, позволяют предположить, что у людей существует третье влечение – внутренняя мотивация (intrinsic motivation); это объясняет, почему они будут заниматься некоторыми видами деятельности, не ожидая внешнего вознаграждения (просто потому, что эта деятельность приносит им внутреннее вознаграждение). Пинк называет это «мотивацией 3.0».

По данным исследования, проведенного выдающимися психологами Ричардом Райаном и Эдвардом Деси, внутренняя мотивация отдельных людей определяется следующими элементами:

• мастерством[55] – нашим стремлением к совершенствованию навыков и умений в том, чем мы занимаемся;

• общностью (связанностью) – нашим стремлением к хорошим отношениям с другими людьми;

• автономией – нашим стремлением к самостоятельности[56].

Опираясь на данные одного из недавних исследований[57], Д. Пинк добавляет четвертый элемент, способствующий «мотивации 3.0», – целеустремленность, т. е. наше желание быть частью чего-то большего, чем мы сами[58].

Совершенно случайно финнам удалось создать систему, способную играть на психологических предпосылках внутренней мотивации учителей.

Целеустремленность

Четвертый элемент самый простой. С точки зрения целеустремленности педагогика говорит сама за себя. Не только финские учителя идут в эту профессию потому, что считают образование подрастающего поколения важнейшим делом. По данным английского научно-исследовательского центра LKMco, подавляющее большинство молодых людей выбирают профессию педагога, так как они хотели бы помогать детям, стремящимся к успеху в жизни[59]. Исторически в Финляндии призыв посвятить себя педагогике звучал еще громче, ведь он в буквальном смысле был призывом к созданию национального государства.

Рассказывает Ильпо: «Образование играет в нашей культуре огромную роль. В 1860-х годах мы входили в Российскую империю на правах отдельного Великого княжества. Некоторые русские обращались к царю, убеждая его, что Финляндия должна быть просто частью России. В ответ на это в стране был принят закон о создании обязательных государственных школ. Педагоги должны были учить детей, что мы не шведы и не желаем быть русскими – давайте будем финнами».

Благодаря системе образования были созданы основы Финляндии как самостоятельного государства. В то время господствовала идея, в соответствии с которой школы будут способствовать созданию финской культуры и формированию самосознания народа, что в итоге приведет к учреждению независимого государства. Таким образом, учителя воспринимались как хранители финского духа, на которых возложена огромная ответственность; они пользовались очень большим уважением. Повышению репутации учительства способствовало возвращение в школу после Второй мировой войны преподавателей-фронтовиков.

Семьдесят лет спустя взгляды на профессию учителя изменились, но она остается популярной. Вот что сказала мне Эмма, которая как раз стоит на пороге выбора будущей профессии: «Многие мои знакомые хотят быть учителями. Точно знаю, что это уважаемая профессия, но не такая уж важная». По мнению девушки, ее нельзя сравнить, например, с профессией врача. Оценка Эммы совпадает с данными международного опроса, проведенного фондом Varkey GEMS с участием 1000 респондентов из 21 страны мира; их попросили оценить различные профессии, исходя из статуса, которым те обладают. Участники опроса из Финляндии поставили учителей ниже, чем респонденты из Великобритании или Америки[60].

Тем не менее профессия учителя остается чрезвычайно

популярной; количество заявок на курсы подготовки учителей значительно превышает число мест (в Хельсинки, столице Финляндии, это соотношение составляет 10:1), что позволяет приемной комиссии выбирать лучших абитуриентов. Особенно популярна профессия учителя начальной школы (конкурс на места будущих учителей-предметников средней школы бывает не таким высоким – в стране ощущается нехватка преподавателей математики и естествознания). Чтобы поступить на эти курсы, абитуриентам надо выдержать письменные, а затем практические проверочные испытания. Прочитав несколько статей, посвященных образованию, они должны написать эссе на аналогичную тему. Далее поступающие на практике демонстрируют свои способности к педагогике и проходят собеседование, на котором, в частности, проверяется их нравственная приверженность профессии учителя – отбираются абитуриенты, которым присуща целеустремленность.

Почему преподавание в школе остается такой популярной профессией, несмотря на то, что его статус несколько снизился? Эмма дает нам подсказку: «Чтобы стать учителем, придется пройти сумасшедшее обучение. В этом отношении, конечно, профессия пользуется уважением. Примерно так: “О, вы работаете в школе? Вы хороший преподаватель? Это очень круто”. Вам придется приложить немало усилий для этого – учителем может стать далеко не каждый». К тому же финны высоко ценят школьных учителей, когда речь идет о потенциальном партнере по браку. Несмотря на не самый высокий статус (и не самую большую заработную плату – она находится на среднем для ОЭСР уровне), работа учителя пользуется уважением, поскольку требует нравственной приверженности и профессиональных знаний, умений и навыков. Именно это отличает отношение к учителям в Финляндии от отношения к ним в Англии и Америке.

Мастерство

«Сумасшедшее обучение», о котором говорила Эмма, означает, что будущий учитель должен за государственный счет пройти пятилетнюю подготовку для получения магистерской степени по педагогике. Будущие учителя начальной школы получают образование в одном из восьми университетов Финляндии, где они изучают все предметы, которым будут учить детей в школе (включая катание на коньках, которое я была рада найти при изучении учебной программы по физическому воспитанию). Будущие учителя средней школы учатся по программе бакалавриата по избранному ими предмету, а затем в

течение года продолжают обучение в магистратуре (обучение остается пятилетним, но на овладение педагогическим мастерством отводится только один год учебы в университете).

Присвоению степени магистра предшествуют различные курсы, включая исследовательскую подготовку; все будущие учителя должны защитить магистерскую диссертацию на тему, связанную с образованием, по своему выбору. Например, диссертация Реты была посвящена гендерному языку, используемому в учебниках английского. Студентов знакомят с новейшими достижениями в сфере образования, основанными на современных исследованиях в области педагогики; неотъемлемой частью обучения является практика, которую учащиеся проходят в специальных школах при университетах (аналогичных университетским клиническим больницам). Например, в классе, где учится Эмма, почти все второе полугодие уроки религии вел практикант, в то время как школьный учитель сидел на задней парте и делал заметки.

Многие специалисты, предлагавшие различные объяснения успехов финских школьников в программе PISA, указывали на очень хорошую подготовку учителей в вузах, но, как и во многих других случаях, мы не имеем сколько-нибудь достоверных данных о том, что этот фактор сыграл определяющую роль[61]. Независимо от того, способствовало ли наличие у преподавателей квалификации магистерского уровня улучшению результатов школьников, финские учителя начиная со времени введения в стране обязательного образования имеют более высокий уровень профессиональной подготовки в своей сфере, чем остальное население. Профессиональное мастерство преподавателей производит огромное впечатление. Впрочем, даже до того как получение магистерской степени стало обязательным, учителя-методисты должны были два-три года обучаться педагогическим навыкам, так как успешная работа в школе требовала от них самой высокой квалификации.

На мой вопрос о продолжении профессионального развития Марью-Рита объяснила, что финские учителя ежегодно должны посетить определенное количество уроков коллег. Какие именно? Каждый преподаватель решает сам, исходя из собственных потребностей. Кроме того, предусматривается обязательное самостоятельное обучение в свободное время. Как человек, работавший в Англии в государственном секторе, я воспринимаю слово «должен» в значении «его заставили – и он будет под наблюдением, чтобы можно было гарантировать выполнение». Но Марью-Рита имела в виду совсем другое: хороший финский учитель должен читать книги, изучать документы и обсуждать с

коллегами результаты научных исследований. «Я могу преподавать на нужном уровне, только если время от времени учусь новому». На мой взгляд, это явный признак того, что в данном случае у финнов уже имеются первые две предпосылки внутренней мотивации – для работы учителем они отобрали целеустремленную женщину, а затем научили ее пониманию педагогических исследований и практическому применению новых знаний.

Общность

Нет, я не нашла свидетельств того, что по сравнению с педагогами других стран финских учителей отличает более тесная общность (позитивные отношения с другими людьми). Учителя начальных школ собираются вместе по меньшей мере раз в неделю для планирования дальнейшей деятельности. Каждому начинающему учителю назначается наставник, с которым молодой преподаватель может обсудить в учительской за чашкой кофе возникшие вопросы. Впрочем, в этом нет ничего необычного. Единственная административная должность в финской школе – директор, а все учителя, преподающие один и тот же предмет, находятся на равных профессиональных основаниях. Заработная плата учителей никак не связана с успеваемостью школьников или с любыми другими показателями, что могло бы заставить их конкурировать. Возможно, эти особенности имеют значение.

Вероятно, укреплению чувства общности финских учителей (и школьников) способствует распространенность небольших по размерам школ. В начале 1990-х годов в стране насчитывалось свыше 2000 небольших школ (в каждой училось менее 50 детей и подростков). Очевидно, что их преподаватели были неотъемлемой частью местных общин. Имеется в виду, что по субботам учитель математики, скорее всего, встречался с мамой школьника в очереди на почту, и, если ребенок не выполнил домашнюю работу, ему наверняка доставалось на орехи. Однако после экономического спада 1990-х годов многие из этих школ были закрыты, а учеников перевели в более крупные учебные заведения. На протяжении последних 20 лет количество сельских школ неуклонно сокращалось, и в 2012 г. их оставалось всего 660. По-видимому, это никак не повлияло на успеваемость школьников[62], но под угрозой оказалось качество отношений между преподавателями и учащимися. В Финляндии высказываются опасения, что закрытие небольших учебных заведений угрожает самобытности и жизнеспособности окружающих деревень, для которых школы были центрами

местных общин[63].

Идея общности во многом похожа на концепцию социального капитала, характеризующего силу и прочность отношений индивида с другими людьми, а также извлекаемую из них ценность. В школьном контексте, с точки зрения преподавателя, это предполагает обмен идеями и взаимное обучение; условием обладания социальным капиталом являются отношения, которые характеризуются значительным доверием и частыми взаимодействиями. Изучению влияния социального капитала на успеваемость учащихся было посвящено исследование профессора Питтсбургского университета Керри Леана (Carrie Leana). В нем приняли участие более 1000 учителей начальных школ Нью-Йорка. Преподаватели должны были заполнить анкеты с вопросами о том, к кому они обращались в случаях, когда нуждались в совете, и насколько доверяли тем, кто приходил им на помощь. Кроме того, исследователи в течение года отслеживали успеваемость школьников на уроках математики. Ученые пришли к выводу, что частые разговоры преподавателей математики с коллегами-предметниками, а также испытываемое к коллегам чувство доверия и ощущение близости с ними оказывали положительное влияние на успеваемость школьников[64]. Таким образом, хорошие отношения между учителями вдвойне важны – они усиливают мотивацию педагогов и, по-видимому, связаны с продуктивностью их деятельности.

Автономия

Если бы Марьо-Рита, с ее мастерством, чувством общности и целеустремленностью, столкнулась с бюрократией и микроменеджментом, хватило бы ей сил, чтобы оставаться хорошим преподавателем? Не разочаровалась бы она в своей профессии? Не поймите меня неправильно: финский учитель отнюдь не свободен от бюрократии. Вспомним хотя бы требование о документировании действий учителя по отношению к школьникам, столкнувшимся с трудностями, прежде чем он получит право обратиться к специальному преподавателю. Однако в Финляндии учитель полностью самостоятелен в том, *как* он будет учить детей, и до определенной степени в том, *чему* они будут учиться. В этой северной стране учителя действительно пользуются доверием. После того как преподаватель прошел квалификационный отбор, никто не имеет права оценивать его деятельность; никто не будет заглядывать ему через плечо, интересуясь: «А что это вы тут делаете, а?». Ильпо объяснил мне:

– В нашей культуре принято, что, если вам платят за работу,

вы обязаны это делать, но вы не хотите, чтобы вам заглядывали через плечо; если вас пытаются контролировать, вы работаете хуже, чем могли бы. Тут есть и историческая причина.

Ильпо остановился и поднял бровь.

– Какая? – не выдержала я.

– Хороший вопрос! Я знал, что ты клюнешь на наживку. Если коротко, то в XII в. в нашу страну вторглись шведские крестоносцы. Иностранное господство устанавливалось на протяжении двух или трех столетий. Мы оставались под властью Швеции до 1812 г., когда пришли русские[65]. И те и другие относились к финнам как к гражданам второго сорта и все время пытались контролировать нас. За сотни лет у носителей финской культуры возникло и закрепилось чувство: «Эй, я делаю свою работу. Уходи, не надо заглядывать мне через плечо».

Именно поэтому во время реформы образования в 1970-х годах преподаватели крайне отрицательно воспринимали поучения о том, как они должны вести занятия. Выше уже упоминалось, что школьные учителя оказались в принципиально новой ситуации – лицом к лицу с детьми, обладавшими разными способностями к учебе; при этом все школьники без исключения должны были соответствовать достаточно высокому учебному уровню. Отсюда вытекала необходимость не только применять новые педагогические приемы, но и принимать новую философию образования, которую на первых порах разделяли далеко не все педагоги. Поэтому в дополнение к обучению, организованному в школах, учителя должны были регулярно проходить проверки, касавшиеся того, как выполняются требования нового учебного плана; этими проверками занималась строго централизованная система.

После того как положение системы всеобщего неполного среднего образования стало достаточно прочным и Министерство образования Финляндии убедилось в том, что преподавание осуществляется по новой методике, инспекции, а также требование об использовании централизованно утвержденных учебников были отменены. В 1985 г. в стране был принят учебный план с новой структурой, расширившей автономию муниципалитетов (региональных округов) и школ в интерпретации основного национального учебного плана, хотя даже в наши дни требования о том, сколько часов отводится на изучение каждого предмета в школе, обязательны. Финские учителя настолько высоко ценят самостоятельность, что в случае ее утраты многие из них готовы оставить свою профессию[66].

Все то время, пока в Финляндии существует обязательное школьное образование, учительство как профессия

характеризовалось целеустремленностью и мастерством (под которым я понимаю знания, умения и навыки, приобретаемые со временем, а не магистерскую степень саму по себе); границы же автономии преподавателей то расширялись, то сужались. Конечно, автономия не всегда безусловное благо – это зависит от качеств, убеждений, знаний и опыта тех, кому предоставлена самостоятельность. Финские учителя всегда имели хорошее образование, но в некоторых случаях их знания и предыдущий опыт уже не позволяли выполнять новые задачи. Поэтому важно помнить, что период ограничения автономии, возможно, стал залогом последующего успеха Финляндии. Начиная с 1980-х годов, когда было принято решение о том, что школьные инспекции больше не нужны, так как качество образования находится на устойчиво высоком уровне, финские учителя пользуются автономией в отношении преподавания и используемых при этом средств. Таким образом, в стране вновь воцарилось триединство общности, мастерства и автономии, способствующее усилению внутренней мотивации.

Насколько самостоятельны финские учителя?

В 1996 г. группа исследователей из Университета Восточной Англии по приглашению Национального совета по образованию Финляндии побывала с ознакомительными визитами в 50 школах страны, чтобы понять, как местные преподаватели пользуются свободой в рамках учебного плана. Ученые пришли к довольно неожиданным выводам: «На всех занятиях в классе следуют тому, что написано в учебнике, со скоростью, которую определяет преподаватель. Дети, сидящие рядами, делают одно и то же, и так происходит на любых уроках – и рисования, и математики, и географии. Мы переезжали из одной школы в другую, но везде видели почти одинаковые уроки. Если бы кто-то решил заменить учителей, дети не заметили бы никакой разницы»[67].

Эти выводы были опубликованы в отчете о положении в школах Финляндии всего за четыре года то того, как организаторы тестов PISA-2000 объявили, что финские школьники получили самые высокие оценки среди всех принимавших участие в этой международной программе. Несмотря на то что выборка была сравнительно небольшой, результаты исследования английских ученых указывают на высокую последовательность и согласованность в методике преподавания финских учителей. Эмма тоже не заметила больших различий в структуре уроков в своей школе. Вот как она описывает типичный урок: «Мы приходим в класс и

рассаживаемся по местам. Урок начинается с проверки домашнего задания. Если бы я его не сделала, мне пришлось бы поволноваться, потому что учитель может вызвать к доске любого. Потом он спрашивает у класса, не хочет ли кто-нибудь дополнить ответ или, может быть, у кого-то остались вопросы. Затем мы переходим к следующей теме, о которой собирались поговорить. О чем-нибудь типа: “Вот как это работает и вот как это происходит”. Мы делаем заметки, задаем вопросы и обсуждаем тему. Далее преподаватель обычно дает нам задание – упражнения из учебника. На этом занятие заканчивается. Если во время урока у кого-то возникают вопросы, к ним подходит учитель. Вообще-то все зависит от предмета. На математике – так, но на языках мы выполняем множество заданий, таких как устная работа в паре и игры».

Сравнительное исследование (с использованием видеозаписей) методики преподавания математики в школах Исландии и Финляндии также показывает, что финские учителя придерживаются традиционного подхода к урокам при ведущей роли преподавателя; в то же время довольно существенную роль играют взаимодействия с участием всего класса, такие как общее обсуждение или заранее подготовленные выступления учеников[68]. Все 20 занятий в финских школах, заснятых на видеокамеру, имели одну и ту же структуру «обзор – новая тема – практика», аналогичную той, которую описывала Эмма. Исландия во многих отношениях напоминает Финляндию, но в тестах PISA ее школьники показывают значительно более низкие результаты. Возможно, виной тому прямо противоположная методика преподавания. Половина учителей из сделанной исследователями выборки используют более индивидуальный подход, а школьники значительно больше времени работают над различными вещами независимо друг от друга. Если позволяет время, учитель может предложить учащемуся индивидуальное занятие. Я полагаю, что высокие результаты Финляндии объясняются не традиционной методикой преподавания, а удивительной последовательностью в стилях обучения по сравнению с учителями в других странах.

Незначительное различие в оценках в разных школах и регионах Финляндии объясняется относительным единообразием подхода к преподаванию, исповедуемого в школьных классах. Не ставит ли это под вопрос идею о том, что финские учителя пользуются автономией в вопросах преподавания своих предметов? Не означает ли использование одного и того же подхода, что преподаватели подвергаются какому-то незаметному для посторонних давлению? Для этих вопросов есть все основания, но будьте уверены, что на самом деле в обоих случаях

правильным ответом будет «нет». Финские учителя действительно могут вести занятия так, как им нравится (в наши дни). Используемые по всей стране схожие подходы к методике преподавания и структуре урока обусловлены отнюдь не тем, что их навязывают сверху. Скорее это результат контроля качества в двух других областях – в сфере образования, которое получают будущие учителя, и ресурсов.

Финский подход к контролю качества

Некоторые из тех, кто ближе знакомится с финской системой образования, а также узнает о профессиональных свободах учителей, начинают провозглашать, что использование этого опыта в других странах позволило бы им улучшить показатели тестов по математике, чтению и естествознанию. Я не верю, что это возможно в масштабах всей страны. В некоторых школах успеваемость повысится, в других снизится; все зависит от квалификации и опыта (т. е. качества) педагогов и руководителей школ. Свобода учителя в преподавании при отсутствии надзора приобретает ценность только тогда, когда он действует из благих побуждений и обладает знаниями и опытом, необходимыми для достижения поставленных целей, т. е. целеустремленностью и мастерством. Если отсутствует целеустремленность, преподаватели могут выполнять свои обязанности спустя рукава (в некоторых развивающихся странах нередко можно увидеть учителя, заснувшего за рабочим столом). Учителя с недостаточными знаниями и опытом могут с энтузиазмом перейти к новой стратегии преподавания, не понимая, принесет ли она желаемый эффект, или не имея должной квалификации для того, чтобы применить ее на практике.

Финляндия доверяет своим учителям лишь в той степени, о которой я рассказала, так как это позволяет контролировать намерения преподавателей, а также их знания и опыт. В стране имеется достаточное количество людей, претендующих на работу в школе, что позволяет выбирать из них тех, кто действительно мотивирован и увлечен обучением молодежи. Для них организуются программы по подготовке учителей в нескольких самых престижных университетах, что позволяет контролировать качество курсов, а также уровень навыков и умений тех, кто их оканчивает.

Наличие в Финляндии достаточного количества людей, которые хотели бы стать учителями, что позволяет организовать отбор наиболее подходящих претендентов, отчасти объясняется историческими причинами, отчасти тем, что преподавание в

школе воспринимается как привлекательная профессия (причины этого рассматривались выше). Большое число достойных людей хотели бы реализовать себя в важной для страны сфере деятельности. Им нравится, что их воспринимают как знающих и опытных в своем деле людей. Они ценят то, что общество доверило им важную работу (и оградило от дополнительной нагрузки, связанной с проверками и наблюдением, как это принято в ряде других стран). Некоторым может показаться, что задача воспроизведения финской модели мало чем отличалась бы от проблемы курицы и яйца. Но только до тех пор, пока вы не вспомните, что и в этой стране учителя не всегда пользовались полным доверием, а инспекции проводились до тех пор, пока уровень подготовки педагогов (в университетах и на рабочих местах) не вырос настолько, что проверки утратили смысл (с точки зрения властей).

В какой-то степени сходство методик преподавания в школах Финляндии объясняется координацией педагогических курсов на государственном уровне (с учетом некоторых местных различий и инициатив[69]). Если данные исследователей позволяют предположить, что существует определенная методика преподавания некоего учебного материала, помогающая школьникам лучше его усвоить, зачем использовать какой-то другой способ обучения? В школах Финляндии уроки по-прежнему адаптированы к интересам и потребностям разных детей, что достигается применением различных примеров или сменой рода занятий, но основы функционирования мозга ребенка не меняются в зависимости от региона. Точно так же никто не ожидает огромных различий в операциях по удалению аппендикса в разных регионах, да хоть бы и по всему миру, однако причина – не отсутствие автономии у врачей, а то, что в основе медицинской практики лежат данные исследований и огромный опыт.

Вторая черта финской системы, которая, по всей вероятности, способствует согласованности результатов, – повсеместное использование учебников высокого качества. Например, на уроках математики и естественных наук подавляющее большинство финских преподавателей используют в качестве основы учебники[70]. До середины 1980-х годов все школьные учебники утверждались Национальным советом по образованию Финляндии, затем это требование было отменено. Как и в случае с курсами подготовки учителей, содержание учебников и заданий для школьников основывается на анализе данных исследований, позволяющем предложить лучшие методы оказания детям помощи в понимании новых понятий или приобретении навыков

и умений. Имеются в виду не только научные исследования: при написании учебников учитывается опыт самых знающих педагогов, применявших на уроках разные стратегии. Учителя не обязаны использовать эти учебники, но они настолько хорошо написаны и изданы, что попытки изобрести велосипед были бы пустой тратой времени.

Сын Маарит работает учителем математики и естествознания (у меня сложилось впечатление, что в Финляндии педагогика – это династическое дело). Вот что он рассказывает: «Ко всем книгам для учащихся, в большинстве случаев доступных в каждой школе, выпускаются специальные руководства для учителей. Обычно в них предлагаются планы уроков и даются дополнительные учебные материалы, такие как примеры, задания, темы для работы в группах, распечатки, учебная программа (количество уроков, которое отводится на изучение каждой темы) и т. д. Обычно у издателей таких книг имеются и интернет-материалы, к которым школы получают доступ. По каждому предмету предлагаются книги на выбор от разных издателей. Во многих случаях решение о том, какой из них будет отдано предпочтение, принимает преподаватель. Очень часто результатом конкуренции издателей становятся учебные материалы высокого качества, доступные учителям и школьникам».

В данном случае ключевое отличие Финляндии от других стран заключается в отсутствие единых экзаменов для школьников в возрасте до 18 лет. Поэтому большинство финских издательств стремятся показать, что они предлагают учебники, интересные для учащихся и способные помочь им добиться глубокого понимания предмета. Эта ситуация полностью противоположна, например, той, что сложилась в Англии, где до недавнего времени конкуренция между издателями основывалась на том, кому из них удастся предложить учебник, который поможет школьникам получить самые высокие оценки на экзамене. Когда я задала вопрос об учебниках Рете, она объяснила, почему финские учителя уделяют им большое внимание: «В финских школах учебник – основной инструмент учителя. Квалифицированные преподаватели вступают в союзы с издателями, чтобы создавать интересные, увлекательные и мотивирующие учебники, соответствующие нынешнему учебному плану. В наши дни на педагога, помимо планирования занятий, ложится очень большая нагрузка, поэтому мы в огромной мере зависим от предлагаемых учебных материалов. Я думаю, что это типичная для всей Финляндии система. Конечно, есть исключения. Некоторые учителя настаивают на том, что они

будут делать все сами; бывает, что преподаватели отказываются от учебников. Но такие учителя – большая редкость. У кого сейчас достаточно времени?».

Итак, обладают ли финские учителя автономией в том, как они ведут занятия со школьниками? Да. Осуществляется ли контроль качества того, чему они учат детей и каким образом? Да. Нет ли здесь противоречия? Как ни странно, нет. Мое желание поработать в Финляндии учителем никуда не делось, несмотря на плохой климат и долгие зимние вечера.

Взгляд в будущее

Финляндия показала самые высокие результаты тестирования школьников в программе PISA, реализованной в 2006 г. Через три года результаты страны в математике, чтении и естественных науках относительно снизились, а в 2012 г. упали еще сильнее. Чем объяснялся этот спад? Точный ответ неизвестен, но специалисты высказали несколько предположений.

Снижение оценок финских школьников может быть связано с тем, что страна столкнулась с серьезными трудностями вне сферы образования. По мнению профессора Паси Сальберга, известного ученого, который фактически является рупором финского образования, в последние два года в Финляндии темпы роста неравенства в доходах превышали аналогичные показатели других стран – членов ОЭСР; во многих случаях это было связано с усиливающимися социальными проблемами, ростом бедности и ухудшением образовательной подготовки[71]. Сальберг подчеркивает, что сейчас, согласно данным Международного исследования систем преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS), которое также проводится ОЭСР, показатели участия учителей в профессиональном развитии находятся на низком уровне; кроме того, школьные преподаватели редко получают отзывы о своих уроках. Интересно, не приводит ли недостаток таких отзывов (объясняющийся необходимостью обеспечения автономии учителей) к тому, что вместе с водой выплескивают и ребенка? На мой взгляд, обратная связь с коллегами и директорами школ ничем не угрожала бы автономии учителя.

XXI столетие – время демографических перемен. Финляндия, как и другие страны мира, столкнулась с резким увеличением численности граждан, родившихся за границей. В 2010 г. их было почти в 10 раз больше, чем в 1990-м, и большая часть роста численности пришлась на начало века[72]. Если в 2009 г., по данным тестов программы PISA, учащиеся-иммигранты, живущие

в Финляндии, получили более высокие оценки, чем приезжие во многих других странах, то уже в 2012 г. положение изменилось. Судя по оценкам по математике, полученным на тестах PISA, те, кто родился не в Финляндии, а в других странах, на два полных года отставали от финских сверстников, что отрицательно повлияло на общие результаты страны[73]. Нельзя сказать, что такое воздействие иммиграции неизбежно, но, подобно введению всеобщего неполного среднего образования в 1970-х годах, большее разнообразие школьников могло повлиять на методы преподавания и философию финского образования.

Несмотря на трудности, Финляндия остается в числе стран с самыми высокими оценками по программе PISA, возглавляя список неазиатских государств. В соответствии с принятым в Суоми (финское название страны) подходом школьное образование, которому предшествует дошкольное воспитание самого высокого уровня, начинается в 7 лет, и этот подход предполагает, что почти все дети способны вместе выполнять требования школьной программы и развиваться. Решение о проведении отбора в разные школы лишь по достижении детьми 16 лет соответствует в высшей степени справедливым результатам школьного образования. В финских школах созданы все условия для того, чтобы действовали все факторы внутренней мотивации учителей – автономия, мастерство, общность и целеустремленность. В результате система образования имеет возможность выбирать лучших претендентов. Это, в свою очередь, позволяет предоставлять учителям самую широкую автономию. Интересно, что принятый в Финляндии подход имеет много общих черт с подходом к школьному образованию в одном из азиатских государств, несмотря на огромные культурные различия между этими странами. Поэтому из страны Суоми мы отправляемся в Японию.

Япония

5. Авторитет, стойкость и тактичное отношение к другим в Японии

Торчащий гвоздь будет забит по шляпку.

Японская пословица

В первый раз я могла и не попасть в Японию. В аэропорту нужно было внести в иммиграционную форму адрес, по которому я остановлюсь, но он был записан в телефоне, «умершем» сразу по приземлении, потому что мне не удалось правильно выключить его на время полета. Честно скажу, я не первый раз выезжала за границу, не зная точно, где буду ночевать, и никогда у меня не возникало проблем. В другой стране просто попросили бы указать город или адрес отеля. Не то в Японии.

На помощь несчастной иностранке поспешил очень вежливый сотрудник аэропорта. Я попыталась объяснить, что собираюсь остановиться у учителя английского языка Джульет, встречающей меня в зале прибытия. Администрация объявила по громкой связи, что Люси Крехан, прибывшая рейсом таким-то, не может предоставить надлежащие сведения. Не будет ли ее хозяйка так любезна и не подойдет ли к информационному бюро в зале прибытия, чтобы сообщить свой адрес? Через пять минут сотрудник аэропорта принес листок бумаги с адресом, я заполнила иммиграционную форму и с видом побитой собаки получила право на въезд в Японию. В Стране восходящего солнца все делается так, как написано в правилах, до последней запятой.

Выполняй правила и никогда не жалуйся

Джульет вот уже 25 лет живет в маленьком городке на юге Японии. Она преподает английский язык в средней школе и университете. Вместе с мужем-японцем Ютакой они воспитывают трех прекрасных серьезных дочерей – Ханну (20 лет), Лили (18) и Майю (15). Девочки, посещавшие местные школы (начальную, среднюю и старшую[74]), ничуть не стеснялись обсуждать со мной собственный опыт следования правилам от первой до последней буквы.

По словам Лили, учителя начинают применять бесполезные правила в средней школе:

– Они берут их с потолка. Если вы не хотите проблем, то

должны выполнять все, что говорят преподаватели. Они не снисходят до объяснений, почему вам не позволены определенные вещи. Просто «Вам это нельзя». На собраниях нам не позволяли сидеть вот так.

Лили поднялась с дивана, на котором мы болтали, и села на пол, скрестив ноги.

– Мы должны были сидеть так, как предписано.

Девушка изменила позу. Теперь она сидела коленками вперед, обхватив их руками.

– Через некоторое время задница просто немеет, потому что они говорят и говорят. Потом начинаются боли в спине. Но вы не имеете права изменить положение тела.

Слушая сестру, Ханна и Майя согласно кивали. По общему мнению, в средней школе ученики обязаны соблюдать множество строгих правил. Об огромной разнице между начальной и средней школой (в нее переходят 13-летние дети) говорили и университетские друзья Ханны, приехавшие получать высшее образование в университете из разных частей страны. В большинстве регионов ученики начальных школ не обязаны носить форму. В средней школе все меняется. Теперь детям предписываются не только форма, но и носки «правильных» марок, а также определенные прически. Мои собеседники описывали переход в среднюю школу как «призыв в армию»: на уроках физкультуры школьников учат ходить строем, и учитель кричит на тех, кто идет не в ногу или нарушает линию. Лили даже сказала, что эти три года обернулись для нее адом:

– Нас лишили свободы, задавили нагрузкой, а преподаватели были предельно строгими.

Ханна, окончившая школу несколько лет назад, предложила собственное объяснение тому, почему установки учителей так меняются:

– У меня сложилось впечатление, что строгие порядки в средней школе объясняются тем, что они пытаются подготовить юношей и девушек к учебе в старших классах. Они действительно пытаются исправить ваши недостатки. К тому же некоторые учащиеся после окончания средней школы уходят в большой мир, а не продолжают образование в старших классах. Поэтому школа пытается подготовить их к жизни в мире взрослых.

Комментарии Ханны перекликаются с некоторыми оценками ученых, занимавшихся историей японского образования. По мнению Эдвина Олдфатера Райшауэра из Гарвардского университета (родился в Японии, автор нескольких книг, посвященных культуре и людям этой страны), в довоенное время «образование рассматривалось в первую очередь как инструмент

правительства, используемый для обучения послушных и надежных граждан различным навыкам, необходимым современному государству»[75]. Из разговоров с девочками, а также из состоявшихся через два дня бесед с японскими учителями и родителями – членами Ассоциации родителей и учителей (АРУ) я поняла, что это отношение к образованию до некоторой степени сохраняется и в наши дни.

Сидя с чашкой зеленого чая за полированным дубовым столом в прохладном конференц-зале, я слушала, как пять японских женщин из АРУ обсуждали систему школьного образования. Внезапно я поняла, что слова одной из них едва ли не в точности повторяют то, что совсем недавно говорила мне Ханна: «В Японии, если ты живешь в обществе, то должен следовать правилам. Научить детей выполнять правила – первейшая обязанность школы». Почему об этом зашла речь? Я попросила женщин назвать лучшую и худшую черты японской системы образования. Они назвали только одну – и самую хорошую, и самую плохую одновременно: отсутствие в школах свободы.

По мнению женщин из АРУ, хорошо, что, оказавшись в условиях несвободы, молодые люди учатся принимать правила и осознавать, какое поведение от них ожидают, – после этого они сами будут знать, что им необходимо делать. А плохо то, что «есть ученики, которые не справляются с этим». Интересно, что мои собеседницы не воспринимали мучения, которые испытывают в этой культуре строгости школьники, как ее недостаток; похоже, женщины относились к таким мучениям, как к обряду, через который когда-то прошли они сами, а теперь должны были пройти все остальные. Такое отношение обусловлено культурной ценностью, которая придается в Японии *гаману* (понятие дзен-буддизма, означающее способность «выдерживать то, что кажется невыносимым, с терпением и достоинством»). Существует общее мнение, что японские подростки будут развивать эту черту во время учебы, особенно во время подготовки к вступительным экзаменам в старшую школу и университет, когда требуется максимальное прилежание. Одна из японок сказала:

– Уровень экзаменационного давления – это норма. Ты должен принять его, нельзя сказать, что это так уж тяжело. Все прошли через это. Так и должно быть.

Другая женщина добавила:

– Иногда детям приходится трудно, и мне их очень жаль. Но в их возрасте мы были точно в таком же положении. Так уж повелось.

Японские учащиеся имеют возможность широко

практиковаться в *гамане* еще и потому, что в школах их «бросает то в жар, то в холод». За исключением учебных заведений, расположенных на самом севере страны, японские школы не отапливаются и в них не используются системы кондиционирования воздуха. Дело совсем не в недостатке денег, потому что в большинстве школ имеются плавательные бассейны. Зимой в городке, где я жила, температура колебалась от ночных +2 °C, до максимум +10 °C в течение дня. Но летом здесь очень влажно, а температура держится на уровне свыше +30 °C. При этом девушки обязаны зимой носить на занятиях тонкий джемпер, пиджак и юбку, в то время как учителя (к большому огорчению Майи) могут приходить в школу в пальто и перчатках. Но подростки не были бы подростками, если бы безропотно выполняли распоряжения взрослых. Юноши и девушки приобретают саморазогревающиеся стельки (для ног) и накладки (на спину), спасаясь ими, когда становится действительно холодно. Майя поделилась со мной парой таких «самогреев», и они выручали меня во время мартовских посещений японских школ (мне было холодно даже в трех джемперах сразу).

Не просто обучение, но воспитание

Ко времени моего приезда в страну Лили (средняя дочь Джульет) уже сдала вступительные экзамены в университет. С ее стороны было очень любезно составить мне компанию в качестве переводчика во время посещения школы. Лили блестяще справилась с задачей, не ограничиваясь функциями переводчика в традиционном смысле. Благодаря ей мы выполнили все формальные требования, связанные с посещением школы. Когда я не понимала, почему школьники или учителя ведут себя так или иначе, Лили подробно объясняла, что скрывается за их действиями. Перед встречей с директором местной средней школы девушка предупредила, что я должна взять его визитную карточку обеими руками и во время разговора держать ее перед собой на столе (как это принято у хорошо воспитанных японцев). Впрочем, директор был не из тех людей, кто обижается на иностранцев; даже в том случае, если бы я ранила его чувства, он никогда бы этого не показал. Седой мужчина с морщинками возле глаз, он был удивительно любезен с нами, и мы с Лили нашли его просто очаровательным человеком.

Господин Хасимото помог мне лучше понять смысл разговора с родителями учащихся, о котором я рассказывала, а также уроков, на которых мне довелось присутствовать впоследствии, так как, по его словам, основная задача образования по-японски

заключается в «воспитании детей». Не просто в обучении их чтению, математике и премудростям естественных наук, а в воспитании: «В Японии школьный класс – это не просто комната для учебы, это место для жизни. Поэтому преподаватели не только учат детей основам разных наук. На учителей возложена ответственность за нравственное воспитание школьников и целый ряд других вещей. В нашем законе записано, что главное предназначение образования – развитие учащихся как личностей, и я полностью с этим согласен».

Когда я впервые услышала от Лили перевод этих слов (мы сидели в кабинете директора), я подумала, что под «развитием учащихся как личностей» понимается раскрытие индивидуальных особенностей школьников и поощрение различий между ними, как это принято на Западе. Оказалось, что мое предположение было страшно далеко от японской действительности. Размышляя над словами г-на Хасимото в контексте других моих разговоров и материалов, с которыми мне довелось познакомиться, я пришла к выводу, что под развитием личностей он имел в виду формирование характера вообще, а не развитие индивидуальных характеров. В продолжение разговора директор школы рассказал о собрании учителей в начале учебного года, на котором педагоги два часа обсуждали, какими людьми они хотели бы видеть своих учеников в будущем. Г-н Хасимото надеется, что они будут вежливыми людьми, родители – что их дети научатся следовать правилам и приобретут привычку к упорному труду. Когда я спросила девочек, каких людей пытается сделать из них школа, то услышала в ответ (сопровождавшийся смешками): «Роботов». И только потом последовало: «Они хотят, чтобы мы серьезно подходили к важным вещам» и «чтобы мы были строгими к себе, но добрыми к другим».

Измерить воспитательные эффекты в сфере образования не так просто. Если образовательная система основана на измеримых показателях, это может означать, что такого рода эффекты уходят на второй план; в этом случае меньше внимания уделяется размышлениям о чертах личности, способностях и поведении учащихся, а также их развитию. Некоторые специалисты в сфере образования уверены в правильности данного подхода: школа должна делать детей умнее, и ничего более. Я считаю этот подход ошибочным по двум причинам.

Первая причина – инструментальная: сознательно развивая в школьнике такие черты, как старательность и стойкость, а также наглядно показывая ему ценность усилий и настойчивости, учитель может добиться повышения успеваемости. Наверняка существуют лучшие и худшие способы достижения этой цели, и

ученые должны информировать педагогов о внедрении любых подобных программ там, где они пока не применялись.

Вторая причина моего отрицательного отношения к утверждению, что школа должна ограничиться задачей «делать детей умнее», носит фундаментальный характер. В Японии я побывала в Мемориальном музее мира в Хиросиме. Это был волнующий опыт, я испытала тревогу и не могла не задуматься о целях образования. Атомные технологии – сложное дело; они были созданы людьми, которые наверняка получали высокие оценки на экзаменах по математике и естествознанию. Но знание может применяться не только во благо людей, но и в целях разрушения – и какая польза от того, что ребенок знает назубок таблицу умножения, если его дом разрушен от взрыва атомной бомбы? Чтобы избежать ошибок, допущенных в прошлом, мы должны рассказывать о них детям. Нравственное воспитание имеет важнейшее значение, даже если оно принесет свои плоды через много лет, когда кто-то не решится нажать большую красную кнопку.

* * *

В японской школе используется более широкое, чем вы думаете, определение нравственного воспитания. Оно включает в себя не только такую цель, как «воспитание гражданина, способного добровольно внести личный вклад в деятельность мирного международного сообщества», но и цели, имеющие отношение к работе и учебе («воспитание прилежности и усердия»), а также к личной гигиене («будь аккуратным и опрятным»). Однако я в ходе изучения японского опыта основное внимание уделила тому, как детей учат жизни в небольшой группе сверстников. Обучение этому имеет основополагающее значение для японской системы образования и является формой социализации, которая влияет на изменение мнений школьников о самих себе по мере их взросления. Интересно, что данный процесс начинается с рождения ребенка и лишь усиливается после того, как он попадает в систему формального образования.

Японские матери и их малыши неразделимы, что способствует воспитанию «маменькиных сынков и дочек» и возникновению зависимости. Как правило, до 4–5 лет японские дети спят в одной кровати с родителями, а некоторые «задерживаются» в ней до подросткового возраста (возможно, этим объясняется феномен «отелей для влюбленных» в Японии, позволяющих взрослым уединиться). Джульет рассказала мне, как

побывала на родительском собрании, когда 6-летняя Майя впервые пошла в школу. На этом собрании директор убедительно говорил о важности «чувственной близости» между матерью и детьми, о необходимости спать вместе с ребенком и купать его. В этом случае, согласно теории, дети постепенно осознают значимость человеческих взаимоотношений и с большей готовностью принимают неизбежные ограничения своей индивидуальности, когда становятся частью группы[76].

В первый же день в школе Майя была определена в *хан* (han) – группу из 4–5 детей, в которой ребенок проводит все свое время в течение месяца, после чего составы этих *хан* обновляются. Дети сидят в классе вместе со своей *хан*, выполняют в группе задания на уроках, обедают вместе с *хан* и убирают вместе с *хан* школу. Это умилительное зрелище, но мне все время казалось, что я нахожусь на сцене во время исполнения бродвейского мюзикла «Энни» – истории о подкидыше во времена Великой депрессии в США. Детей хвалят как *хан* и ругают как *хан*. Однако с точки зрения этой групповой социализации поведенческий менеджмент в начальной школе значительно отличается от регулирования поведения в средней школе. Я никак не могла понять причины этой разницы, пока мне на помощь не пришли два других иностранца.

Я повстречала Софию и ее партнера в местной кофейне Starbucks – самом притягательном для экспатов месте. Оба моих новых знакомых работали в Японии ассистентами учителей иностранных языков. Пара усыновила японского мальчика, который учится в государственной школе. Я не могла не задать вопрос:

– Что в японской системе образования удивило вас больше всего?

– Я была шокирована поведением детей в начальной школе. Даже представить не могла, что такое возможно, – ответила София. – Во время урока дети могут встать со своего места и прогуляться по классу. В общем, ученикам разрешается делать все что угодно, если это не опасно.

Точно такую же точку зрения высказал, отвечая на мой вопрос, Адам из Миннесоты, еще один ассистент:

– В этом году в начальных классах мне не повезло – горе, а не дети. Убегают из класса во время уроков и играют в коридоре. Когда мне это надоело, я строго приказал им сесть на места, а они начали пререкаться: «Хватит на нас кричать». Учитель стоял в сторонке, а я должен был восстановить порядок. Вместе с другими ассистентами мы пришли к выводу, что здесь отсутствует единая дисциплинарная структура. Вы не можете

выгнать ребенка в коридор в качестве наказания. В Америке мы отправляем нарушителей вон из класса. Здесь вы должны утихомирить их на месте.

Чтобы понять, что именно удивило моих американских знакомых, я должна была подняться на верхний этаж начальной школы, где мы сначала услышали, а потом увидели, как учитель гоняется за группой 8-летних мальчишек. Почему человек с Запада резко отрицательно воспринимает поведение детей в японских начальных школах? Я вижу две основные причины. Во-первых, число учащихся в классе бывает очень большим. Группа школьников может быть разделена на два класса только в том случае, если количество детей в ней достигло 40 человек; но это означает, что в некоторых классах могут учиться по 39 школьников. Ханне повезло; ее учеба в начальной школе была довольно спокойной, так как в классе насчитывалось всего 20 детей. Но Лили и Майя оказались в куда больших по численности классах. По словам Майи, это означало, что «учителя не выходили из стресса, потому что не могли контролировать класс». Однако количество учеников в классе – недостаточная причина для объяснения хаоса, творящегося в японских начальных школах; численность класса лишь усугубляет последствия осознанной стратегии учителя.

София пришла к пониманию этой стратегии через несколько месяцев работы в японской школе: «Предполагается, что дети должны самостоятельно узнать, как им следует себя вести. Учителя избегают нотаций. Они ожидают, что дети естественным образом захотят стать частью группы, а группа будет поощрять их к участию в выполнении заданий». Другими словами, по мнению учителей, понимание детьми важности группы и возможность выбора, как они будут вести себя, важнее, чем мир и спокойствие здесь и сейчас. Например, если кто-то из детей встал со своего места и не принимает участия в выполнении задания, учитель может сказать что-то вроде: «Посмотрите, желтая *хан* до сих пор возится с заданием». В результате остальные участники желтой *хан* обрушиваются с упреками на непослушного ребенка, настаивая на его возвращении, чтобы группа могла выполнить задание. Таким образом дети начинают понимать, что они нужны группе, и гордятся совместно достигнутыми успехами. Поскольку в японском обществе высоко ценятся эти чувства и убеждения, они сохраняются и в средней школе, и во взрослой жизни людей.

Целостность и единство класса

Акцент на важности группы делается и в средней школе, хотя,

как мы уже видели, поведенческие ожидания в отношении учащихся значительно повышаются. *Хан* сохраняются, но еще более важным становится класс в целом; соответственно, у учащихся развивается чувство принадлежности к более широкой группе. Осознание класса как целостности поощряется тем, что дети остаются в одной и той же группе в одной классной комнате на всех школьных уроках. Переходить из одного помещения в другое должны учителя. Ученики, со своей стороны, отвечают за оформление класса. Они расклеивают на стенах плакаты с лозунгами, одобренными всеми членами группы, и собственные художественные произведения. Напомню слова г-на Хасимото: «В Японии школьный класс – это не просто комната для учебы, это место для жизни».

Формированию целостности класса способствует конкуренция между этими группами школьников. Имеется в виду честное соревнование на учебном уровне, так как классы состоят из учащихся с разными способностями – в Японии распределение по классам в зависимости от способностей или отбор в соответствующие школы производится только для 15-летних подростков, которые переходят в старшую школу. Школьные классы соревнуются не только в учебе, но и в спорте, а также в занятиях искусствами. Учащиеся очень серьезно относятся к результатам, которые показывает класс в целом в школьные дни спорта или на ежегодном культурном фестивале. В начальной школе на подготовку к участию в дне спорта может отводиться по несколько часов в день в течение нескольких недель, а непосредственно перед событием вся неделя посвящается только тренировкам. Не меньше времени занимает и подготовка к культурным событиям; во многих случаях школьники собираются в свободное от учебы время. Майя объясняет: «Мой класс часами репетировал представление, которое мы хотели показать на культурном фестивале. Ты должен отдавать этому все силы, потому что иначе подведешь остальных».

Все это усиливает чувство принадлежности к классу и общей ответственности за его результаты, чему способствует и японский подход к управлению поведением. Если в начальной школе детей хвалят или ругают как *хан*, то в младших классах средней школы все внимание обращено на класс в целом. В Японии это называют *рентай секинин* (rentai sekinin) – коллективной ответственностью. Учителям довольно редко приходится принимать воспитательные меры к детям, нарушающим дисциплину; если кто-то из школьников ведет себя неправильно, ответственность за то, чтобы в дальнейшем он «не выходил за рамки», возлагается на весь класс, иначе плохо будет всем ученикам.

Для формализации коллективной ответственности в классе назначаются старосты – девочка и мальчик. Их обязанности заключаются в том, чтобы класс действовал организованно и в намеченные сроки. На протяжении учебного года должность старосты переходит от одного ученика к другому; поэтому школьники в большинстве случаев выполняют распоряжения старост, понимая, что довольно скоро могут сами оказаться на их месте. Бедная Майя была старостой несколько раз. Однажды после поездки в местный национальный парк ей здорово досталось от учителей за то, что некоторые ее одноклассники стояли на заднем сиденье автобуса прямо в обуви.

Рассказ Майи насторожил меня. Как родитель, я не была бы уверена, что могу справиться с системой, в которой моего ребенка наказывают за плохое поведение других детей, хотя мне нравится идея о школьниках, которым привито чувство коллективной ответственности. В отличие от большинства японских родителей, воспринимающих этот элемент системы образования как должное, Джульет как истинная англичанка долго не могла с ним смириться, ведь проблема с коллективной идентичностью и ответственностью заключается не столько в несправедливости наказаний, сколько в их пагубном влиянии на индивидуальность, в чем бы она ни проявлялась.

Когда у Адама выдалось свободное время, мы ушли в пустой класс, где начали обсуждать особенности японской социализации. В конце разговора он аккуратно подвел итог:

– Мне нравится социальный аспект всего этого, но ведь надо как-то заставить школьников мыслить критически, выходить за рамки… Однако легче лишний раз сходить к дантисту. Они боятся ошибиться. Они не желают выйти за рамки, потому что всегда должны быть в рамках. Они не представляют себя вне группы.

Лили тоже попыталась взвесить все за и против:

– С этим групповым чувством, возникающим в классе, связаны и хорошие, и плохие вещи. Вы ощущаете близость с другими, потому что сталкиваетесь с одними и теми же проблемами: учителя кричат, что вы не имеете права опаздывать, и т. д. С другой стороны, это означает, что ваши чувства контролируются и вы не можете высказать собственное мнение, что вы не имеете права думать иначе, чем остальная часть группы.

Мне никак не удавалось до конца понять, почему член группы не способен «выйти за установленные для нее рамки», и я обратилась за разъяснениями к Джульет и Ханне. Мама и дочь рассказали мне о двух японских понятиях, которые помогают

объяснить эту связь. Первое можно описать пословицей «Торчащий гвоздь будет забит по шляпку». Если кто-то отличается от других или создает проблемы, это обязательно попытаются исправить. Иначе действия «торчащих гвоздей» затронут всю группу и приведут к дисгармонии. Второе понятие звучит на японском языке как *мэйваку* (meiwaku) и означает «беспокоить, мешать другим людям». Как объяснила Ханна, японец не хочет никого беспокоить; поэтому он старается преуменьшить себя, держится как можно тише.

– Острова, на которых расположена Япония, совсем маленькие, – сказала Джульет. – Люди живут рядом друг с другом. Поэтому они подчеркивают важность того, чтобы в группе установилась гармония.

Моя первоначальная реакция на это как западного человека (и того, кто свободно высказывает свое мнение) была предсказуемой: «торчащие гвозди» никогда нельзя забивать; более того, они должны быть «извлечены из дерева». Однако когда я начала анализировать свою реакцию, у меня возник вопрос: «Действительно ли японцы и жители англосаксонского Запада представляют собой две крайние точки спектра?». Усилия японцев направлены на формирование личности ребенка так, чтоб он научился жить в обществе по принятым в нем правилам. Не является ли результатом установившегося на Западе культа индивидуальности то, что мы оставляем без внимания антисоциальное поведение наших детей, в некоторых случаях боимся указать им на то, что высказываемые ими мнения ничем не обоснованы или что они ведут себя неуместно? Не рискуем ли мы тем самым нанести непоправимый урон формирующимся личностям детей? Если бы в 2010-х годах, когда мне довелось работать в школе, мои ученики следовали *мэйваку*, т. е. старались не беспокоить окружающих, я была бы на верху блаженства. Нет же, школьники не давали покоя мне, мешали друг другу и сводили всех с ума во время экзаменов. Я говорю об этом не только потому, что моя жизнь как учителя стала бы намного легче. Разве мы не хотим, чтобы из наших школ выходили вежливые, внимательные к другим людям юноши и девушки, молодое поколение, которое знает, что есть время говорить и есть время слушать, что есть время критиковать и есть время для того, чтобы согласиться с текущим положением дел?

Вместе с тем хотелось бы понять, не зашла ли Япония слишком далеко в этом отношении, не сложилось ли у детей впечатление, что они полностью лишены права на высказывание. По мнению Хидэнори Акибы, профессора образовательной психологии Университета Кёику в Осаке, конформизм и

ассимиляция привели к развитию в Японии «склонности отвергать поведение, даже незначительно отличающееся от общепринятого»[77]. К сожалению, в школах, применяющих принцип коллективной ответственности, часто используются такие способы «забивания» «торчащих гвоздей», которые основываются на давлении со стороны сверстников и травле. Конечно, школьная травля распространена по всему миру, но соответствующие количественные данные получить очень трудно, поскольку ни учащиеся, ни школы не желают сообщать об этих случаях. В Японии травля учеников одноклассниками характеризуется некоторой спецификой, обусловленной уникальными особенностями школьного класса. Согласно данным исследований, в 80 % известных случаев травля носила коллективный характер – ученика преследовал класс в целом, а не один или два школьника «с гнильцой»[78]. К тому же более вероятно, что травить школьника будут прямо в классной комнате, а не в школьном дворе, как это происходит в других странах[79]. Исследователи установили (использовав выборку школьников 10–14 лет), что чем старше были респонденты, тем реже они сообщали, что пытались остановить травлю, свидетелями которой были[80]. По мере взросления учащихся уменьшается и вероятность того, что они будут вступаться за изгоев в своем классе.

6. Самураи, меритократия и «учебно-воспитательные мамы»

Огромное сходство, небольшое различие.

Японская пословица

Поход в музей

Во время нашей с Майей прогулки по Киото, куда мы отправились на выходные, моей спутнице не повезло: мы наткнулись на Музей образования. Я говорю «не повезло», потому что 15-летняя девушка нашла бы себе занятие поинтереснее, чем обходить вместе со мной старую школу и переводить надписи под экспонатами, рассказывающими об истории японского образования. Однако ей было достаточно одного моего взгляда на здание музея, когда мы проходили мимо:

– Вы хотите зайти сюда? Прекрасно.

И мы направились ко входу.

Когда-то здесь учились дети. Но за последнее десятилетие в связи с падением рождаемости в Японии было закрыто около 5000 школ, в том числе та, где теперь создан музей. В классных комнатах стояли старые парты, лежали учебники и другие экспонаты, а на стенах мы увидели зернистые фотографии детей на школьных дворах, одетых в традиционные одежды и хмуро смотревших в объективы фотоаппаратов. Некоторые из этих изображений относились к эпохе Мэйдзи – времени огромных изменений в японской истории, когда была создана и современная система образования.

До реставрации Мэйдзи, которая началась в 1868 г., образование в феодальной Японии обусловливалось социальным происхождением – дети из семей, принадлежавших к разным классам, учились в школах различных типов. Дети самураев, представителей военной знати, посещали государственные школы, созданные в феодальных владениях (по-японски они тоже называются *хан*). Здесь они изучали классические труды Конфуция, арифметику и каллиграфию. Дети простых крестьян, если они вообще получали образование, проходили базовое обучение чтению, письму и математике в школах при храмах и монастырях. Помимо этих школ, в стране существовали частные академии, в которых самураи и некоторые простые люди

обучались таким специальным предметам, как медицина и китайский язык.

В 1868 г. был положен конец правлению в Японии рода Токугава. Группа молодых самураев, сыгравшая ведущую роль в возвращении власти императору, стремилась решить обострявшиеся внутренние проблемы и противостояла угрозе западного империализма (усилившейся после принуждения Японии к заключению неравного договора с США). Эти самураи хотели, чтобы Страна восходящего солнца ни в чем не уступала западным державам, а причины ее слабости видели в феодальной классовой системе. В ходе реформ самураи как класс были лишены былых привилегий и обособленной системы образования. В соответствии с принятым правительством Японии Законом об образовании (1872) в стране создавались начальные и средние школы для всех детей, независимо от происхождения, а также учебные заведения более высокого уровня (университеты) для подготовки будущих лидеров. Реформаторы стремились к тому, чтобы в Японии «не осталось ни одной общины с необразованной семьей и ни одной семьи, член которой не имел бы образования»[81].

На том этапе решение о посещении детьми начальной и средней школы принималось родителями (обязательное образование было бы слишком большим скачком вперед, учитывая, что в то время хоть какое-то образование получали 40–45 % мальчиков и 15 % девочек; к тому же школ не хватало). Обязательное начальное образование было введено в Японии через 14 лет; при этом правительство столкнулось с сопротивлением простых людей, не видевших необходимости в школьном образовании детей[82].

На протяжении всей эпохи Мэйдзи (1868–1912) число детей, посещавших начальную школу, постепенно увеличивалось. Первое время в начальных школах неофициально сохранялось классовое разделение: дети из семей высшего класса посещали одни учебные заведения, а дети из простых семей – другие. Постепенно, по мере повышения общего стандарта начального образования, эти различия исчезли. Посещение средней школы было необязательным; наряду с государственными средними школами существовали школы разных типов (с неполным учебным днем) для работавших или проходивших профессионально-техническую подготовку юношей и девушек. В 1900-х годах в Японии возросло количество военных школ для мальчиков и девочек, так как страна наращивала военный потенциал.

Всеобщее неполное среднее образование для детей до 15 лет

было введено в Японии в еще один период лихолетья, наступивший после поражения во Второй мировой войне. Много лет назад различные политические силы выступали с призывами об увеличении продолжительности обязательного обучения с шести до восьми лет, но в то время достичь согласия об этом не удалось. Чтобы расширить обязательное образование за пределы начальной школы, потребовалась фундаментальная реструктуризация системы образования в послевоенный период американской оккупации Японии.

Цель присутствия вооруженных сил США состояла в построении новой демократической мирной Японии, и изменение системы образования должно было сыграть важную роль в этом процессе. Комитет по обновлению образования, возглавлявшийся генералом Дугласом Макартуром, упразднил отбор и распределение учащихся в возрасте 12 лет в средние школы разных типов. Вместо этого была введено единое обязательное девятилетнее школьное обучение для всех – шесть лет в начальной и три года в средней школе (или в «младшей средней школе», как ее называли в США). Дальнейшее образование предусматривало три года учебы в старшей школе и четыре года в университете (и в том и в другом случае учиться могли те, кто успешно сдал вступительные экзамены).

Эта система дожила до наших дней. Все дети до 15 лет независимо от классовой принадлежности их семей посещают начальную и среднюю школы, и каждый имеет право на сдачу экзаменов, необходимых для продолжения обучения. Старшие школы могут быть более или менее престижными, и, чтобы поступить в лучшие из них, требуется выдержать высокий конкурс, потому что учеба в таких школах облегчает поступление в престижный университет и, как следствие, получение хорошо оплачиваемой работы. Поэтому последний год обучения в средней школе обычно посвящен подготовке учащихся к сдаче экзаменов в старшие классы. Экзаменационные билеты публикуются в газетах на следующий день после экзаменов для сведения всех граждан Японии.

Добиться успеха могут все

Поскольку предпринять попытку сдать эти экзамены может каждый и от каждого школьника ожидают, что он непременно будет их сдавать, повсеместно считается, что система образования в Японии меритократическая. Японская система государственных школ гарантирует (насколько это возможно), что каждый учащийся получает одинаковое образование;

следовательно, результаты экзаменов и последующее поступление в старшую школу зависят от того, насколько упорно и настойчиво учился школьник. Один из способов добиться этого – распределение учителей между школами в зависимости от оценок их труда, так, чтобы ни одно из учебных заведений не могло собрать в своих стенах лучших преподавателей (рассказ директора об этом взволновал меня настолько, что моему энтузиазму удивилась даже Лили).

Учителя поступают на работу не в определенную школу – они нанимаются местным советом по образованию. На первых порах их переводят из одного учебного заведения в другое каждые два года, а затем, когда преподаватели приобретают опыт и достигают определенной квалификации, – каждые 4–6 лет. В процессе оценивания учителей знакомят с отзывами об их работе, но итоговая оценка (варьируется от A до E) им не сообщается. Поэтому никто не знает, почему учитель был переведен в ту или иную школу. По мнению Адама (американского ассистента учителя иностранного языка в японской школе), помимо «выравнивания» учебных заведений такой подход обладает и другими преимуществами: «Перевод учителей из одной школы в другую заставляет их ответственно относиться и к преподаванию, и к повышению квалификации. В американской системе после многих лет работы в одной и той же школе некоторые учителя останавливаются в развитии. Мы заходим в класс и включаем “автопилот”, не задумываясь о своем преподавании. Когда вы постоянно меняете школы, у вас появляются новые дети и вы должны влиться в совершенно новый коллектив учителей. Поскольку у детей был другой преподаватель, у них могут быть определенные ожидания, которым вы должны соответствовать, или проблемы с поведением, и вам нужно будет найти свой подход к их решению».

Конечно, эта система не лишена недостатков. Очевидно, что учителя могут получать назначения в школы, расположенные в неудобных для них или их семей местах. Поэтому некоторые преподаватели вместо того, чтобы переехать вместе с семьей ближе к новой школе, либо снимают временное жилье, либо проводят долгое время в поездках на работу и обратно домой.

Созданию условий обучения, равных для всех учащихся до 15 лет, способствует отказ от их разделения на классы или группы в зависимости от способностей (практика, аналогичная той, что принята в Финляндии). В одном классе учатся и девушка, которая в будущем собирается поступить в самый престижный университет страны, и юноша, с трудом справляющийся с курсом математики и выполняющий домашние задания в перерывах

между бейсбольными тренировками. Во время посещения средней школы я, исходя из собственного опыта разделения школьников по способностям в Англии, поинтересовалась, как относится к этой проблеме принимавший меня старший преподаватель. Он ответил: «Мы в Японии привержены идее равного образования для каждого. Это наша традиция». Но дело не только в убеждении японцев, что дети должны иметь равный доступ к образовательным возможностям, несмотря на врожденные различия. Японские педагоги исходят из того, что такие различия играют в образовании далеко не главную роль[83]. Это убеждение имеет не менее важное значение, чем государственная политика в области образования.

Японская система образования основывается на предположении, что все люди в интеллектуальном отношении равны, по крайней мере на первых порах; отсюда следует, что возможные различия в способностях к учебе определяются внешними условиями и трудовой этикой индивидов. Это совсем не значит, что японцы не признают, что некоторые дети умнее своих сверстников. Когда Джульет подвозила из школы друзей своей дочери, они в разговоре между собой характеризовали одноклассников как *атама ий* (atama ii) или *атама варуи* (atama warui) – буквально «с хорошей головой» и «с плохой головой». В то же время существует мнение, что эти различия обусловлены разницей в прилежании школьников, в усилиях, которые они прилагают к учебе. Как объяснила мне Лили, если вам не удалось сдать экзамен, это не означает, что у вас «плохая голова». Проверочные задания таковы, что, если вы старательно изучали предмет, вы всегда сдадите экзамен. Пусть вы не получите самую высокую оценку, но проверочное испытание пройдете.

Эту веру, эту убежденность учитель передает классу. Мы видели, что в начальной школе ученики много работают в группах (*ханах*). Соответственно результаты учебы оцениваются как итог усилий нескольких школьников, что в какой-то степени нивелирует любые исходные различия в способностях между ними. Когда преподаватель считает необходимым отметить успехи, он обращается с похвалой к группе, а не к отдельным школьникам. Адам вспоминал: «Я человек с американским, т. е. с западным, мировоззрением. Поэтому я удивился реакции коллег на мои похвалы в адрес отдельных учеников, хорошо справлявшихся с заданиями. Большинство учителей говорили что-то вроде: “Не делай так больше. Остальные школьники огорчатся. Они подумают, что ни черта не стоят, что их усилия пропали зря”. Со временем я привык к этому». Сознательный отказ преподавателей от указаний на различия способствует

упрочению идеи о равном потенциале учащихся.

Выше упоминалось о том, что это убеждение само по себе является одним из важнейших факторов, влияющих на результаты учащихся (наряду с политикой всеобщего неполного среднего образования и формирования классов, в которые входят ученики, обладающие разными способностями), и вот почему: ожидания преподавателей имеют значение. Согласно данным исследований, если учителя верят в большой потенциал своих школьников, это становится самоисполняющимся пророчеством. В результате, как и ожидалось, возрастает вероятность того, что дети добьются успеха в учебе. Эта зависимость известна также как эффект Пигмалиона, героя греческой мифологии, вырезавшего из слоновой кости статую девушки и влюбившегося в свое произведение. Пигмалион возмечтал оживить Галатею, и богиня Афродита, сжалившись над ним, превратила статую в настоящую девушку. Впервые в образовательном контексте это понятие использовал в 1968 г. психолог Роберт Розенталь для описания результатов эксперимента, проводившегося ученым вместе с директором школы Ленорой Якобсон[84].

В начале учебного года Розенталь и Якобсон провели со школьниками тест на определение коэффициента интеллекта (IQ). Исследователи разъяснили учителям, что этот показатель позволяет определить потенциал ребенка и его развитие, следовательно, он дает возможность предсказать, кто из школьников добьется успехов в учебе в текущем году (на самом деле подобный прогноз невозможен). Учителям было сказано, что по результатам тестирования определенные школьники из каждого класса вошли в число тех, кто получил наивысшие оценки (высшие 20 %). В действительности эти школьники были отобраны случайным образом из списков классов. В конце учебного года дети снова прошли тест на коэффициент интеллекта, чтобы оценить любые изменения. У школьников, от которых учителя, исходя из вымышленных результатов тестирования, ожидали высокой успеваемости, уровень интеллектуального развития действительно повысился (по сравнению с другими учащимися). Единственным объясняющим это фактором были ожидания учителей[85]. Что касается обратного, скорее отрицательного воздействия (эффект Голема), то и низкие ожидания преподавателей влияют на оценки детей в ожидаемом направлении[86].

Раз в японских школах преподаватели верят в то, что все их ученики обладают равным потенциалом и в равной степени способны хорошо учиться (в отличие от некоторых детей, лишенных этой врожденной способности), вероятность высокой

успеваемости действительно повышается. Социолог Гейл Бенджамин пишет: «Японские педагоги отвергают идею, что эффективное обучение возможно только с детьми определенных типов или с детьми, происходящими из определенных семей. Все дети способны к учебе, все они должны учиться, им необходимо усвоить одни и те же базовые уроки, и в отношении всех детей могут эффективно применяться одни и те же методики преподавания»[87]. Япония входит в число 10 стран, участвующих в программе PISA, в которых социально-экономический статус оказывал более слабое воздействие на оценки при тестировании по математике, чем в среднем для всего мира. При этом оценки японских школьников были выше среднего мирового показателя. Возможно, определенную роль здесь сыграли установки японских преподавателей по отношению к школьникам.

Тем не менее и в Японии вероятная успеваемость школьников в значительной степени определяется социально-экономическим положением их семей. На протяжении многих лет в Японии существовали благоприятные социально-экономические условия (низкая безработица, сравнительное равенство в доходах и значительный по численности средний класс; в 1995 г. свыше 90 % японцев относили себя к среднему классу) для семей, заинтересованных в получении детьми хорошего образования. И все же в стране сохраняются различия в подходах к образованию детей, основывающиеся на принадлежности их семей к разным социальным стратам.

Йоко Ямамото из американского Университета Брауна провела опрос, в котором 16 японских женщин-матерей, представлявших различные классы общества, подробно рассказали об образовании своих детей. Исследовательница обнаружила, что независимо от принадлежности к среднему или к рабочему классу матери хотели, чтобы их дети хорошо учились в школе, но только первые считали своим долгом вовлекать детей во внешкольное обучение. В случаях когда матери из семей, принадлежавших к рабочему классу, были обеспокоены успеваемостью детей, они не имели возможности помочь им в силу отсутствия необходимого опыта и чувствовали себя неуверенно в вопросах, связанных с учебой[88]. Возможно, по причинам, связанным с уже названными, дети из более бедных семей отдают меньше времени внешкольному обучению[89]. По мнению исследователей, японские матери будут играть в образовании своих детей более важную роль, чем матери в других странах мира.

Мама говорит, что я должен учиться

Японские школьники отдают учебе много времени и сил не только потому, что верят в успех, который может быть достигнут благодаря прилежанию, – образование рассматривается как сфера, имеющая первостепенное значение. Но так было далеко не всегда. Когда в Японии впервые было введено обязательное образование, многие не желали отправлять детей в школы, считая учебу бессмысленной и бесполезной тратой времени. В этих условиях власти страны наряду с созданием образовательной системы направили усилия на информирование населения о важной роли образования. Сравнительно недавно в Японии по инициативе министра образования денежное вознаграждение учителей было увеличено до уровня, превышающего жалованье других гражданских служащих, что отражает важное значение деятельности преподавателей в школах. О внимании властей к образованию свидетельствуют и торжественные церемонии с участием всех учащихся, которые проводятся в начале и по окончании каждой стадии образования (начальная, средняя, старшая школа, университет).

Мне выпала честь получить приглашение на церемонию окончания учебы Майи в средней школе. Школьный зал был переполнен родителями, одетыми в основном в темные элегантные костюмы (несколько взрослых не пожалели усилий на подготовку и пришли в разноцветных кимоно). Впереди на сцене находились человек двадцать очень важных персон, отделенных от остальных собравшихся. Я шепотом спросила Джульет, сидевшую слева, кто это такие. Она объяснила, что перед нами местные сановники, которые посещают все школьные церемонии, связанные с началом и окончанием одной из стадий образования (даже у шестилеток, впервые идущих в школу). В тихом зале воцарилась полная тишина – появились первые пары выпускников; некоторые из них едва сдерживали слезы.

Церемония длилась очень долго; у меня даже затекли ноги. Директор школы произнес речь, на сцену один за другим выходили подростки, которым вручались дипломы об окончании средней школы. Затем с поздравительными речами выступил каждый из сановников. После этого на сцену вышли все ученики. Юноши встали с одной стороны, девушки с другой и все вместе исполнили школьную песню. Она звучала очень громко, мелодия уносилась вверх, к самым стропилам. Несколько детей пели сквозь слезы, искренне опечаленные тем, что расстаются с одноклассниками и учителями, с которыми они были вместе в течение трех лет напряженной учебы. Оглянувшись, я увидела матерей, вытиравших слезы белыми платочками.

В Японии принято, что родители, особенно матери, уделяют

повышенное внимание образованию детей. В Англии мама, увидевшая, что ее ребенок поздним вечером сидит за учебником, готовясь к экзамену, скорее всего, напомнит, что тому не помешает хорошо выспаться. В Японии мама почти наверняка будет ждать, пока сын или дочь не отправятся в кровать, а до тех пор будет периодически приносить им что-нибудь вкусненькое. Некоторые японки из солидарности с детьми во время подготовки к экзаменам сами отказываются от различных ценных для них вещей, например от любимых блюд или десертов, принося их в жертву образованию. Дети чувствуют, что родители связывают с ними большие ожидания, что мотивирует их к дальнейшей успешной учебе. Школьники понимают, что неудачи плохо отражаются не только на них самих, но и на всей семье.

И японское общество в целом, и школы ожидают от родителей школьников активного участия в учебном процессе. Это оказывает положительное влияние на результаты школьных экзаменов, но отрицательно сказывается на возможностях профессионального и служебного роста женщин. Например, по данным опроса, проведенного Министерством труда Японии (в нем приняли участие 3500 женщин в возрасте от 25 до 44 лет), 47 % респондентов на работе не раз приходилось слышать, что будущее материнство «вызывает проблемы» или что в случае наступления беременности они «должны будут уволиться»[90]. В соответствии с культурными ожиданиями ничто не может оторвать мать от проверки домашних заданий ребенка или от упаковки контейнера с ланчем для школьной экскурсии. Школы раздают родителям перечень обязанностей, которые, как предполагается, должны взять на себя взрослые (в частности, по проверке домашних работ). В памятках прописано, когда дети должны ложиться спать и сколько времени они могут играть с друзьями по выходным.

Дети Гейл Бенджамин в течение года посещали японскую государственную школу, поэтому она получала все сообщения руководства учебного заведения наравне с другими родителями. Вот что она пишет:

«В длительной перспективе постоянные упоминания об этих ценностях в сообщениях, поступающих из школы, а также их в какой-то степени наставительный тон, вероятно, являются эффективным способом инициировать высокие требования к детям со стороны семьи и таким образом подкрепить усилия школы, направленные на формирование надлежащих установок и поддержание дисциплины. С другой стороны, эти сообщения могут рассматриваться как напоминание матерям о необходимости выполнения роли *кёику мама* (“учебно-

воспитательной мамы”). Школьная система ожидает, что эта роль будет исполняться в обязательном порядке всеми женщинами»[91].

7. «Расслабленное образование», исследование урока и японский подход к решению проблем

Даже вор учится своей профессии
с десяток лет.

Японская пословица

Давайте вместе со мной зайдем в класс, где занимаются ученики японской средней школы. Вид классной комнаты остается неизменным на протяжении десятилетий. Учебные столы выстроены рядами с промежутками между ними, чтобы учитель мог пройти по проходам и посмотреть на работу школьников. При этом постарайтесь не споткнуться о громоздкие рюкзаки. Школьники одеты в форму, напоминающую военно-морскую (синяя с белой отделкой); девочки носят юбки, а мальчики брюки. На ногах у всех белые кеды. На лицах некоторых детей мы видим маски, похожие на те, которые используются при хирургических операциях. Маска закрывает нос и рот, чтобы остановить распространение микробов.

В классе царит тишина. На задней парте мальчик подталкивает соседа, который смотрит на нас, подняв брови. Оба быстро отворачиваются и продолжают что-то записывать в тетрадях. Стоящий перед классом учитель рассказывает о свойствах параллелограммов. Во время объяснения он делает записи на доске темно-зеленого цвета. Таким образом, на ней представлен весь новый материал в полном объеме. Даже если кто-то опоздает на урок, оставленные преподавателем записи позволят восполнить пропущенный материал. Школьники строчат в тетрадях. Одна из девочек касается карандашом волос одноклассницы, сидящей впереди, и просит у нее ластик.

Закончив объяснение, учитель просит учеников повторить три свойства параллелограмма, сначала про себя, а затем вслух для всего класса. На это уходит 15 минут. Далее учитель просит школьников сдвинуть столы так, чтобы образовались группы из четырех учащихся – двух мальчиков и двух девочек. Это распоряжение быстро, без малейшей суеты исполняется. Каждой группе дается для решения собственная сложная задача, и класс наполняется бормочущими звуками – школьники вполголоса обсуждают возможные решения. Учитель прохаживается от одной группы к другой, следит за поиском правильных ответов и

успевает пошутить с одним из учеников (к сожалению, не зная японского языка, мы не понимаем, о чем идет речь). Как только группа находит решение, один из школьников выходит к доске и записывает его (в одной из групп этого счастливца определяли с помощью игры «камень, ножницы, бумага»).

Школьников, которые выходят к доске от каждой группы, учитель просит объяснить решение (естественно, для этого надо понимать свойства параллелограмма), после чего обращается к классу с вопросами (такими как, например, «Не может ли кто-нибудь предложить иное решение?»). Иногда мы видим, что один из учеников поднимает руку, но чаще учитель просит кого-то встать и дать свой ответ. Ближе к концу урока учитель называет номера задач из учебника, которые школьники должны будут решить дома. Затем класс встает, школьники кланяются, учитель кланяется в ответ и выходит из классной комнаты.

Вы наверняка заметили, что эта картина имеет мало общего с шумом и гамом в начальной школе, которую я описывала в предыдущих главах, посвященных Японии. Но средняя и начальная школы различаются не только по поведению школьников и «уровню громкости». В начальной школе уроки проходят куда более активно. Когда я была на занятии в классе для восьмилеток, мы сначала станцевали под песню, исполнявшуюся на английском, а потом научились задавать вопрос, чтобы узнать телефонный номер (снова на английском и с использованием картонной модели телефона). В начальной школе значительно больше внимания уделяется работе в группе. Объясняя то или иное понятие, учителя активно используют знакомые детям предметы – пластмассовые блоки на шипах, дуршлаги, воздушные шары и т. д.

В младших и старших классах средней школы преобладают традиционные уроки, когда учитель отдает значительную часть времени объяснению учебного материала, а ученики должны его внимательно слушать. При этом они просто сидят и почти не двигаются – в одном из классов я даже заметила пару учеников, сладко спавших на задних партах. По словам Софии, которая работала и в начальной, и в средней школе, снижение частоты групповой работы в некоторой степени объясняется тем, что подростки уже не так общительны, как маленькие дети. «В начальной школе они лучше учатся в группе, все вместе выполняют задания. В младших классах средней школы все стесняются друг друга, девочки не разговаривают с мальчиками. Иногда они просто назначают лидера, который работает за всех». Ближе к окончанию средней школы на первый план выходит то обстоятельство, что учителя хорошо понимают огромную

важность вступительных экзаменов в старшую школу.

Несмотря на эти очевидные различия, психологи Джеймс Стиглер и Джеймс Хиберт пришли к выводу, что подходы, применяемые в Японии на обоих уровнях школьного образования, обладают рядом сходных черт. Это заключение было сделано на основе данных сравнительного исследования, проводившегося учеными в 1990-х годах в Японии, Америке и Германии[92]. Исследователи отметили, что японские учителя уделяют большое внимание тому, чтобы математические понятия усваивались в процессе поиска школьниками решений реальных задач. Стиглер и Хиберт противопоставили эту методику американскому подходу, когда преподаватели в большинстве случаев просто объясняли ученикам новые математические понятия и обучали школьников использованию правильной процедуры решения. Как сообщают ученые, в Японии ученикам предлагают решить задачу в ходе очень тщательно спланированных этапов урока, на каждом из которых школьникам задавались наводящие вопросы, чтобы убедиться, что они правильно понимают рассматриваемую тему.

В своей ранее опубликованной книге Дж. Стиглер и его уважаемый коллега Гарольд Стивенсон рассматривают в качестве примера один из уроков математики в японской начальной школе[93]. Занятие началось с того, что преподаватель продемонстрировала ученикам разные емкости (заварочные чайники, вазы, пивную бутылку) и задала вопрос: какая из них вмещает наибольшее количество воды? Прозвучали самые разные ответы. Поэтому учительница предложила ребятам подумать, как они могли бы решить эту проблему. Она подвела их к мысли, что можно было бы наполнить емкости с помощью чашки и посчитать, сколько чашек воды войдет в них. После того как ученики сходили за водой и чашкой и вычислили объем каждой емкости, учительница нарисовала на доске гистограмму, отражавшую полученные сведения. В конце урока она еще раз задала школьникам вопрос: как мы можем определить, какая из емкостей вмещает больше всего воды? Учащиеся объяснили, как им удалось найти правильный ответ и как его можно представить графически. Очевидно, что в конце занятия школьники пришли к пониманию, что представляет собой гистограмма, как она может применяться и чем она полезна.

Анализ уроков математики в 8-х классах, также проведенный Дж. Стиглером и Г. Стивенсоном, показал, что преподаватели использовали аналогичный структурированный подход к решению задач. Вернемся к уроку, посвященному свойствам параллелограмма. Преподаватель предложил школьникам математические задачи, не останавливаясь на возможных

вариантах их решения. Однако он не бросил учеников на произвол судьбы, так как урок начался со знакомства учащихся с новым учебным материалом, который через некоторое время потребуется им для решения задач, хотя о точном порядке действий и не упоминалось. Решение задачи было структурировано, к нему были подведены все необходимые в данном случае «мостики», или, как говорят педагоги, вокруг были возведены «леса». Возьмем строительство здания в несколько этажей. В ходе его возведения мы лишены возможности воспользоваться лифтом, чтобы подняться на самый верх. Однако обустройство лесов вокруг строения позволяет нам достичь той же цели, затратив определенные усилия и преодолев несколько ярусов с платформами. Так и на уроке математики в японской школе учитель не знакомит класс с готовыми ответами, а предоставляет ученикам несколько подсказок и информацию, которая помогает им самостоятельно найти решения сложных задач.

По-видимому, преподавателям японских школ удается поддерживать выверенное равновесие между необходимой информацией, методической помощью в решении задачи и предоставлением ученикам пространства для попыток самостоятельного поиска ответа. Недостаток знаний, нужных для решения задачи, обескуражит школьников – и упражнение превратится в пустую трату времени. Поэтому учитель сначала знакомит их с новым материалом (или в нашем простейшем примере представляет на доске структуру гистограммы, а не ожидает, что школьники создадут собственные графики). Общим для начальной и средней школы Японии являются повышенные требования к запоминанию учащимися больших объемов разнообразной информации, будь то числа от 1 до 100 в 1-м классе, таблица умножения во втором или три свойства параллелограммов в 8-м классе (не имеющий отношения к делу, но забавный факт: один японец запомнил значение числа π до 111 700-го знака). Запоминание, заучивание наизусть не ограничивается математикой. Согласно учебной программе, к окончанию начальной школы японские дети должны выучить 1006 *кандзи* (китайские иероглифы, используемые в современной японской письменности), а к окончанию средней школы – еще 1130 *кандзи*. Эти знания хранятся в долгосрочной памяти людей; они оказывают японским школьникам огромную помощь при выполнении различных учебных заданий (заданий на понимание, математических задач и т. п.). Такая возможность обусловлена строением и законами функционирования человеческого мозга (врезка 3).

Врезка 3. Почему заучивание наизусть полезно не только для прохождения тестов?

Под рабочей памятью человека понимается когнитивная структура, в которой происходит обработка информации, иными словами, место анализа и организации представлений о вещах, о которых индивид осознанно размышляет. Одновременно вам известно множество вещей, о которых в данный момент вы не думаете: ваш адрес, имя первого щенка или котенка, стихи государственного гимна и т. д. – все это хранится в вашей долгосрочной памяти. Когда вам нужно вспомнить имя первого домашнего питомца, потому что вы забыли пароль своего аккаунта и должны ответить на секретный вопрос, вы извлекаете эту информацию из долгосрочной памяти и отправляете в рабочую память. Аналогично вы достаете из кухонного шкафчика ингредиенты, необходимые для приготовления какого-нибудь блюда, и оставляете их на кухонном столе.

Одним из источников представлений о вещах, которые попадают в рабочую память, является внешнее окружение. Вы увидели впечатляющую рекламу новой зубной щетки или, выполняя задание по географии, ищете в Google сведения о различных типах камней. Вы зашли в ближайший магазин за ингредиентом, чтобы добавить его к выставленному на кухонном столе набору продуктов. Однако емкость рабочей памяти ограничена, точно так же, как ограничено место на кухонном столе. Предположим, вы только что посмотрели в телефонной книге номер абонента, с которым собираетесь связаться, и пытаетесь удержать его в памяти во время набора. В это время вам задают какой-то вопрос. Скорее всего, вы не справитесь с задачей и не сможете набрать правильный номер (память ослабевает). Вам снова придется заглядывать в телефонную книгу. К тому же рабочая память неустойчива. Если вы не будете снова и снова мысленно повторять телефонный номер, секунд через 30 он исчезнет из памяти. Продолжая аналогию с кухней, если вы оставили сумку с недостающими продуктами на полу в кухне более чем на 30 секунд, они быстро исчезнут в пасти вашей собаки. Чтобы избежать этого, следовало переложить продукты в кухонный шкафчик (место для хранения продуктов, которые вы не используете в данный момент).

Вернемся к японским детям, уже выучившим

натуральные числа и таблицу умножения. Теперь все это хранится в их долгосрочной памяти, и в случае необходимости школьники могут легко извлекать данные и оперировать с ними в рабочей памяти. Учитель предлагает им решить такую задачу:

Если торт нарезан на 12 частей, сколько кусков нужно съесть, чтобы осталась 1/3 торта?

Дети задумались… Они уже проходили эквивалентные дроби. Следовательно, теперь надо выяснить, сколько «двенадцатых» частей будет эквивалентно $^1/_3$, и вычесть полученное значение из 12. Школьники понимают, что им нужно найти наименьшее общее кратное для 12 и 3; обращаясь к долгосрочной памяти, они легко вспоминают, что $12 = 3 \times 4$. Поскольку наименьшее общее кратное равно 12, числитель надо умножить на 4. Отсюда $^4/_{12}$ равно $^1/_3$. Следующий шаг: 12–4 = 8. Ответ: необходимо съесть 8 порций торта. Тем, кто не знал, что $3 \times 4 = 12$, в поисках наименьшего общего кратного придется затратить дополнительные усилия. Пока они с помощью калькуляторов будут перемножать числа, из их рабочей памяти исчезают шаги, которые они собирались предпринять далее[94]. Для тех, кто не помнит таблицу умножения, это будет длительный, более трудный и лишающий мотивации процесс.

Если вы захотели испечь торт по новому рецепту и вам на каждом новом этапе приходится бегать в ближайший магазин, чтобы купить там недостающий продукт, это займет у вас немало времени. К тому же, когда вы уйдете за маслом, вернувшись, вы можете обнаружить, что собака съела тщательно взбитые вами перед этим яйца. Теперь представьте, что нет никаких рецептов, а вас просто попросили испечь торт по своему усмотрению. Вам придется потратить на это некоторое время, но если на кухне есть все нужные продукты, вы легко справитесь с заданием (уже нет необходимости бегать в магазин, а ошибки и неточности легко поправимы). Вот почему желательно, чтобы в шкафчиках на кухне хранились все ингредиенты, которые понадобятся для выпечки.

С другой стороны, если единственное требование учителя к школьникам – запоминание фактов и он никогда не дает им

возможности применять знания к новым ситуациям, учащиеся испытывают трудности при столкновении с любой задачей, отличающейся от уже известного им шаблона. И если японским преподавателям были свойственны перегибы, то именно в эту сторону. Даже сейчас, когда прошло уже 15 лет с того момента, как метод обучения, ориентированный на решение проблем (problem-solving), получил широкое распространение в школах Японии, одна из учительниц начальной школы, с которой я разговорилась на барбекю, сказала: «Наша система образования много лет требовала от преподавателей просто учить школьников. Это было одностороннее обучение. Сегодня необходимо, чтобы учащиеся были активны в обучении, но соответствующей методикой владеет не так много учителей. Мы начали осваивать ее, но все происходит очень медленно, особенно у нас в Осаке». Очевидно, что и моя знакомая, и учителя в ее школе стремятся к новому, а не к тому, что было создано в Японии за последние полтора десятилетия[95].

Тем не менее японские школьники, участвовавшие в международной программе PISA, получали на тестах по решению проблем (эти тесты оценивали «способность к когнитивному преобразованию информации, необходимому для понимания и решения проблемных ситуаций в случаях, когда очевидный метод решения отсутствует») даже более высокие оценки, чем на проверочных испытаниях по математике, естествознанию и чтению (хотя оценки и на этих испытаниях превосходили ожидания специалистов), и более высокие, чем учащиеся из любой другой страны мира, за исключением Сингапура и Кореи. Возможно, условия для развития данной способности возникают на уроках в японских школах, поскольку почти на всех занятиях используются задания, связанные с решением проблем.

Невозможно с уверенностью сказать, какими будут результаты применения той или иной методики преподавания, однако мы располагаем некоторыми фактическими данными, позволяющими сделать вывод о полезности различных подходов. В ходе Международного исследования качества школьного математического и естественно-научного образования (TIMSS), впервые проводившегося в 1995 г. (на его данных основывались выводы Дж. Стиглера и Дж. Хиберта), учащиеся отвечали на вопросы анкеты о том, как часто на школьных уроках им предлагают задачи на логическое мышление (определявшиеся как «объяснение логического хода мысли, который привел к рождению идеи; использование таблиц, диаграмм или графиков для отображения аналитических отношений; поиск решения задач, не имевших очевидного решения и (или) написание

уравнений, отображающих отношения»). Оказалось, что в японских школах такие уроки проводятся чаще, чем в Америке, что нашло отражение в оценках TIMSS (разница соответствующих баллов составила 14 баллов для Японии и 19 – для США)[96].

Надо отметить, что частота использования задач на логическое мышление могла повлиять на разницу в оценках между двумя странами, однако лишь в незначительной степени (разрыв составил около 100 баллов, к тому же четверть американских учителей часто использовала на уроках задачи этих типов). Важно помнить, что применяемые в японских школах методы преподавания, основанные на предложении задач на логическое мышление, применяются время от времени с определенной целью и являются высокоструктурированными, поскольку учитель должен быть уверен, что школьники обладают всеми необходимыми предварительными знаниями. В этом случае методы преподавания, основанные на поиске решения проблем, по-видимому, способствуют повышению оценок по математике и, возможно, развитию более общих навыков решения задач.

Чему может научиться остальной мир?

Японские учителя имеют в своем репертуаре не одну, а несколько стратегий преподавания, выбор которых осуществляется в зависимости от цели занятия. На мой вопрос об использовании методики группового обучения и ее достоинствах (несмотря на трудности, которые приходится преодолевать нескладным стеснительным подросткам) г-н Хасимото ответил: «Все зависит от целей урока, а они могут быть самыми разными. Прежде чем отдать предпочтение групповому обучению, учитель должен решить, какие характеристики или способности школьников он хотел бы улучшить. Групповая работа никогда не проводится ради самой групповой работы, у преподавателя всегда имеется определенная цель». Конкретные методики для проведения каждого урока выбираются в зависимости от ответа на вопрос: «Как лучше преподнести школьникам учебный материал?».

Независимо от выбранной методики японские преподаватели заранее обладают преимуществом в развитии концептуального понимания школьниками учебного материала, что обусловлено рядом причин. Одна из них заключается в том, что в японской начальной школе повсеместно распространена практика исследования урока (lesson study). Я познакомилась с этим понятием, когда меня пригласили посетить одно из занятий в обычном классе. Когда я зашла в класс, то узнала, что занятие

будут снимать на видеокамеру, а компанию мне составят еще 10 преподавателей. Если бы на моем уроке в школе присутствовало так много коллег, я не находила бы себе места от волнения и не знала бы, что мне делать со вспотевшими ладонями; в Англии открытые уроки в большинстве случаев проводятся для того, чтобы оце- нить способности преподавателя (по шкале от 1 до 4). Но японский учитель выглядел абсолютно невозмутимым. Позже я узнала, что в Японии при изучении урока преследуется совсем другая цель: оценивается не учитель, а школьники, точнее, их реакция на то, как проходит занятие, чтобы коллеги могли совместно определить эффективность плана, по которому преподаватель вел урок. Более того, учителю даже не грозит оценка плана занятия, так как в его составлении принимала участие половина преподавателей, присутствовавших на исследовании урока.

Помимо избавления учителя, ведущего занятие, от потливости ладоней исследование уроков имеет ряд других преимуществ. Молодые преподаватели учатся у опытных коллег составлению планов уроков, что позволяет избежать катастрофы, которую однажды пережила я сама в первый год работы в школе. В Японии создана централизованная база данных, в которой хранятся тщательно продуманные, прошедшие апробацию и соответственно измененные планы уроков, так что учителям не приходится создавать их с нуля – достаточно просто отредактировать типовой план в соответствии с особенностями конкретного класса. В то же время регулярные обсуждения того, как следует проводить то или иное занятие, гарантируют, что учителя на всех уровнях школьного образования постоянно анализируют свою деятельность, сохраняя новизну ее восприятия даже после многих лет работы.

Процесс исследования урока заинтересовал и Дж. Стиглера с Г. Стивенсоном. Ученые спросили у одного из учителей: «О чем вы разговариваете, обсуждая открытый урок?». Преподаватель на несколько секунд отвлеклась от своих записей, задумалась, а затем ответила: «Огромное внимание уделяется обсуждению вопросов, которые мы можем задать классу – как сформулировать их таким образом, чтобы заставить школьников думать и дискутировать по рассматриваемой теме. Один хороший вопрос позволяет долгое время удерживать внимание всего класса. А плохой вопрос дает с точки зрения обучения лишь чуть больше, чем просто ответ»[97]. Одна из учителей, с которыми я разговаривала, поразила меня уровнем детализации планирования; по ее словам, во вводной части урока по математике, в первом примере, который будет приведен, следует

использовать число 23, что позволит избежать неправильного понимания и не потребует отсылки к новому материалу, еще неизвестному школьникам, что было бы неизбежно при использовании числа 24. Поскольку я убедилась на собственном опыте, сколь тщательно японские учителя подходят к планированию уроков, я уверена, что высокий уровень подготовки к занятиям, очевидный из анализа Дж. Стиглера и Дж. Хиберта, объясняется не только наличием видеокамеры.

Еще одно немалое преимущество японских учителей, а также их коллег из Шанхая и Сингапура – время. Если кто-нибудь предложит американским учителям вместе с коллегами составлять столь же подробные планы уроков, они рассмеются ему в лицо: в США педагогическая нагрузка составляет 26,8 часа в неделю, что выше, чем в любой из стран, участвовавших в опросе TALIS[98]. В Японии этот показатель составляет 17,7 часа в неделю (или примерно 3,5 часа в день), что стало возможным благодаря увеличению численности классов. По словам руководителя программы PISA Андреаса Шлейхера, большинство стран вынуждены искать компромиссы между численностью классов и педагогической нагрузкой – либо большие классы, но меньше уроков, либо маленькие классы, но больше уроков. Как жаль, что учителя начальных школ в Великобритании лишены возможности выбора: они ведут большое количество занятий в больших по численности классах, поскольку соотношение учеников и преподавателей в моей стране значительно превышает средний показатель (21 учащийся на одного учителя, в то время как в ОЭСР в среднем – 15)[99].

К тому же в соответствии с учебным планом в Японии отводится больше времени на изучение каждой темы, чтобы дети хорошо поняли новый материал, прежде чем двигаться дальше. Это объясняется способом составления данного плана. В стране принят государственный учебный план, охватывающий весь материал, который должен быть изучен всеми школьниками с разбивкой по предметам и годам обучения. Его отличительная черта – сложность, поскольку к 15 годам японские школьники должны овладеть более трудным материалом (по крайней мере по некоторым предметам), чем их сверстники в Англии или США[100]. В то же время в течение года японские учащиеся изучают меньшее количество понятий и концепций; их учебники по математике и естествознанию меньше по объему и содержат около 10 тем, в то время как в США – 30–40 тем.

Почему же я считаю японский учебный план для школ более сложным? Не противоречу ли я сама себе? Нет. Японские преподаватели располагают достаточным временем, чтобы

глубоко рассмотреть новые понятия и переходить к новой теме только после того, как все школьники хорошо поймут учебный материал. Кроме того, учителя ожидают, что родители будут контролировать выполнение детьми домашних заданий и в случае затруднений придут на помощь. Поскольку каждая тема рассматривается очень подробно, нет никакой необходимости возвращаться к отдельным вопросам (в случае беглого разбора это было бы неизбежно), и учителя переходят к изучению более сложных понятий.

Власти Японии непосредственно заинтересованы в определении максимального объема учебных материалов в учебниках, а также обязательного для изучения школьниками минимума. Например, одно из издательств представило в Министерство образования новый учебник и получило рекомендацию изменить одну из иллюстраций, на которой были изображены пасущие- ся на солнечном лугу коровы. Чиновники предложили убрать изображение коровьих лепешек и сопровождавшую их подпись («навоз»). Почему? Чтобы не создалось впечатления, что на данном этапе обучения школьники должны знать о круговороте азота в природе[101]. Это произвело на меня большое впечатление, так как во время моей работы в английской школе одно из главных разочарований было связано с необходимостью рассматривать при подготовке к экзаменам большой объем учебного материала. В результате мне приходилось игнорировать важные, но не входившие в программу вопросы школьников. Учителя японских начальных школ избавлены от этого, так как по каждому предмету обучение идет по узким, но глубоким учебным программам.

Описанный подход предоставляет учителям время, необходимое для того, чтобы большинство школьников успешно усваивали материалы учебной программы. Идея состоит в следующем: японский учитель не должен смиряться с ситуацией, когда у него есть школьники, опережающие остальных или отстающие; нужно, чтобы каждый ученик понимал новый материал, и тогда весь класс будет двигаться вперед. К этой мысли меня подвел разговор с г-ном Хасимото, когда я спросила, что делают учителя, если у них появляются отстающие школьники. Он ответил:

– Если честно, взять хотя бы математику, то, когда речь идет об ученике второго года обучения в средней школе, ему будет очень трудно наверстать упущенное.

Имелось в виду, что это не норма, а весьма редкая ситуация. Г-н Хасимото продолжил:

– Что же делать учителям в этом случае? Они должны

сосредоточить внимание на том, чтобы уроки были действительно плотными, концентрированными. Им надо будет работать на пределе, показать все, на что они способны. Это должны быть лучшие уроки.

Мой собеседник подразумевал, что вместо разделения класса во время урока на группы, когда отстающим школьникам предлагаются более легкие задания, учителя будут акцентировать внимание на повышении продуктивности уроков. Цель заключается в том, чтобы помимо нового материала объяснить еще раз вопросы, вызвавшие затруднения, добиваясь полного их понимания. Система, по сути, и не предусматривает дифференциации и различных по трудности заданий для разных школьников. Подобное разделение встречается настолько редко, что дочери Джульет, свободно говорившие на английском языке, обязаны были посещать школьные уроки языка и выполнять там те же самые задания, что и остальной класс. Г-н Хасимото не упомянул о еще одной возможности, но я своими глазами видела, что преподаватели помогают школьникам и во внеурочное время. Школьная перемена длится 10–15 минут, и после окончания каждого занятия учителя часто остаются в классе и, стоя у доски, что-то объясняют отдельным ученикам.

Описание японской системы образования было бы неполным без упоминания о *дзюку* (juku) – частных «подготовительных курсах» – и той роли, которую они играют в отношении школьников, имеющих разные способности к учебе. Если у школьников возникают трудности в изучении определенного предмета, а родители ничем не могут ему помочь, многие учащиеся посещают дополнительные занятия, чтобы справиться с проблемой. Так же поступают школьники, которые стремятся продвинуться вперед и расширить свои знания. Кроме того, подготовительные курсы посещают почти все учащиеся, которые собираются поступать в университеты. Школьники занимаются на этих курсах не только потому, что так хотят родители; многие рассматривают посещения *дзюку* как одну из возможностей с пользой провести свободное от школы время, а также завести новых друзей[102]. Как считает Кунио Кидзима, владелец сети подготовительных курсов, возглавляющий частную ассоциацию *дзюку*, во многих случаях государственные школы уделяют недостаточное внимание самым способным учащимся и одновременно не имеют возможности помочь отстающим детям[103]. «Наша цель – помочь добиться успеха всем», – говорит Кидзима. В странах, где возможность пройти частное обучение отсутствует (или где родители не готовы оплачивать дополнительные занятия), и те и другие учащиеся должны иметь

доступ к государственной альтернативе или получать поддержку школьных учителей (как в Финляндии).

«Расслабленное образование»

В начале 1990-х годов занятия в школах проходили шесть дней в неделю, но все больше детей посещали еще и *дзюку*. Однако рост самосознания японского общества привел к тому, что жители страны задумались, не слишком ли много времени их дети отдают учебе, не мешает ли напряженное обучение в школе получению того, в чем нуждаются сами дети, не становится ли это препятствием на пути их развития как личностей. Правительство страны пришло к выводу, что школьники нуждаются в «расслабленном (свободном/облегченном) образовании» – *ютори кёику* (yutori kyõiku), оставляющем пространство для их личностного роста. Чтобы создать это пространство, количество часов в учебном плане, выделяемых на изучение различных предметов, было сокращено на треть, уменьшено количество субботних учебных дней (в итоге японская школа перешла на пятидневку) и введен период интегрированного (комплексного) обучения, в рамках которого учащимся предоставлялось время для продолжения занятий в соответствии с собственными интересами.

Если Ханна начала учиться в школе незадолго до введения *ютори кёику*, то Лили и Майя получили исключительно «расслабленное образование». По их рассказам, в школе практиковались регулярные походы класса в соседний лес на поиски следов диких кабанов. Все вместе школьники изучали лесные растения и различные виды коры деревьев. Девочки рассказали, как посещали с классом местный храм, где им прочитали лекцию о его истории. (Во время походов, по словам дочерей Джульет, один из учителей, недовольный поведением мальчишек, оттаскал их за волосы – пример того, что официальные предписания выполняются далеко не всегда, даже в законопослушной Японии.)

В отношении комплексного обучения Министерство образования Японии предприняло необычный шаг. Как правило, оно отдает распоряжения, обязательные для исполнения учебными заведениями, но в этот раз школы получили право вводить комплексное обучение по собственному усмотрению. Цель программы состояла в создании условий для самостоятельной работы школьников. Предполагалось, что это будет способствовать развитию их индивидуальности. Однако ни время, которое должны были выделить на комплексное обучение

школы, ни его темы никак не регламентировались. Это был шаг вперед по сравнению со структурированным решением задач на уроках по инициативе учителя – теперь задачи и вопросы, которые будут изучаться, должны были определять сами школьники (в большинстве случаев). Ученикам начальной школы очень понравилось комплексное обучение, предусматривавшее возможность выбора, задания с открытыми вопросами (редко использовавшиеся в японских школах) и отказ от проверок усвоения учебных материалов[104].

В отличие от малышей, учителя и более старшие учащиеся испытывали определенные сомнения. Первые с одобрением восприняли теоретические основания *ютори кёику*, но были обеспокоены возможным отрицательным влиянием этого начинания на результаты вступительных экзаменов учеников. Некоторые преподаватели с энтузиазмом следовали новой программе, другие делали не больше, чем предусматривалось официальными требованиями (должна признаться, что когда я преподавала в школе, то поступала точно так же в отношении некоторых нововведений). Моя знакомая японка, вспоминая 2000-е годы и свою учебу в школе, рассказывала: «Официально суббота считалась выходным днем, но только не для школы. Учителя назначали на этот день уроки или другие мероприятия. Считалось, что они “необязательные”, но мы хорошо знали, как следует понимать это слово». Лили училась в школе только в период *ютори кёику*, однако, по ее словам, учителя средней школы по-прежнему «всеми силами старались уместить у вас в голове содержание учебников с первой до последней страницы». Период действия программы, призванной расширить пространство для личностного роста учащихся, был «расслабленным» только по сравнению с предшествующим ему состоянием японского образования. Если бы подобные требования предъявлялись к английским школьникам, они едва ли восприняли их как освобождение от напряжения.

Как специалисты оценивают воздействие и последствия *ютори кёику*? Согласно данным профессора Такэхико Карии, в 1974–1997 гг. среднее количество времени, которое дети отдавали обучению вне школы, уменьшилось[105]. Проблема заключалась исключительно в мотивации, потому что возросла и доля детей, согласившихся с утверждением: «Если мои оценки достаточно хороши, чтобы не провалиться, то я в полном порядке». По мнению Карии, снижение мотивации было обусловлено не только новым «расслабленным образованием». Ученый считает, что вера школьников в казавшуюся прежде неоспоримой «правду жизни», в соответствии с которой высокая

школьная успеваемость открывает дорогу к хорошей работе, была подорвана резким ограничением возможностей занятости, вызванным тяжелым положением в экономике в 1990-х годах. Самый сильный удар был нанесен по амбициям молодых людей из семей, принадлежавших к рабочему классу (что подтверждается данными исследования, согласно которым более всего снизилась мотивация молодежи из семей бедноты). Кария уверен, что реформы, направленные на введение «расслабленного образования», лишь усугубили ситуацию.

Как считает ученый, данный подход, вероятно, способствовал возникновению у школьников из рабочих семей ложного чувства безопасности, уверенности в том, что успеваемость не имеет значения, что только ухудшило их позиции на рынке труда. Школьники из семей среднего класса, по-видимому, не испытывали подобных иллюзий благодаря своим родителям (хотя я уверена, что никто из них в то время не понимал этой заслуги взрослых). Кроме того, период, ставший известным как «время интегрированного обучения» (Integrated Study Time, IST), оказался более полезным для школьников, уже обладавших навыками учебы и исследований и использовавших их для саморазвития. Вот как оценил эту программу профессор Кристофер Бьорк, специально побывавший в Японии: «Во всех средних школах, которые я посещал, большинство учащихся, работавших над проектами в рамках интегрированного обучения, были интеллектуально развитыми самостоятельными детьми. Они разумно использовали свое время и выступали с яркими докладами. Их усилия были достойно вознаграждены. В отличие от них учащиеся с низкой успеваемостью, как правило, испытывали немалые затруднения. Не имея необходимых организационных навыков и (или) способностей к содержательному синтезу информации, они во многих случаях использовали время, отводившееся на интегрированное обучение, для общения, рисования или сна»[106].

В 2004 г. после публикации результатов программы PISA-2003 в Японии разразился скандал. Выяснение отношений привело к тому, что вся вина за снижение результатов в проверочных испытаниях была возложена на реформы *ютори кёику*, а школьников, которые учились в это период, стали называть *бака* (baka) – «дурачками». К поколению *бака* принадлежит и Лили, но она воспринимает данный факт с юмором. В ответ на критику правительство страны начало постепенно увеличивать количество часов, которые отводятся на изучение математики и японского языка, и в 2011 г. многие из реформ *ютори кёику* были отменены. Снова возросла роль

учебников, а часы, выделявшиеся на интегрированное обучение, были сокращены в пользу других предметов[107].

Поскольку публикация результатов PISA сопровождалась истерикой, лишь изредка упоминалось о том, что оценки японских школьников, участвовавших в международных тестах, устойчиво снижались и до начала реформ *ютори кёику*, а результаты 2003 г. были не такими уж плохими. К тому же критики как будто забыли о цели преобразований. *Ютори кёику* не имело никакого отношения к результатам программы PISA; предполагалось, что реформы позволят ослабить давление на школьников, будут способствовать развитию их творческих способностей и навыков решения проблем. Согласно данным опросов японских школьников, проводившихся в 2000 и 2012 гг., за это время уровень удовлетворенности респондентов школой увеличился больше, чем в любой другой стране мира. В тестах, оценивающих навыки решения проблем, японские школьники были впереди учащихся из многих других стран, включая китайский Шанхай, возглавлявший в то время список участников PISA. Как по мне, сторонники *ютори кёику* добились того, к чему стремились.

Японская система образования всегда стояла выше, чем системы большинства других стран, участвовавших в программе PISA, возможно, потому, что в Стране восходящего солнца неизменно уделялось большое внимание образованию, тщательному планированию уроков, а также благодаря убежденности японцев в том, что все дети могут и должны освоить материалы, предусмотренные учебным планом. Однако незначительное ухудшение результатов страны в программе PISA привело к тому, что правительство впало в панику и отказалось от реформ, которые, по-видимому, были достаточно эффективными – и в том, что касается ограничения «экзаменационного ада», вызывавшего недовольство общественности, и в том, что японские школьники сохраняют ведущие позиции в поисках ответов к задачам с неочевидными решениями. Не только в Японии, но и в других странах возникает ценностная дилемма: в какой степени мы готовы к компромиссам относительно результатов тестов по математике и чтению ради других социальных и образовательных благ для наших детей? Ответ на этот вопрос ищут в том числе правительство и родители школьников Сингапура, куда мы отправимся в следующей главе.

Сингапур

8. Развитие умственных способностей, евгеника и разделение учащихся на образовательные потоки

Если ты женишься на женщине без высшего образования, то тебя ждут проблемы: одни дети будут умными, другие – не очень.

Ли Куан Ю, первый премьер-министр Республики Сингапур

Стоило мне ступить на землю Сингапура, как в первом же разговоре возникла тема образования. На паспортном контроле в огромном по размерам и дорогом международном аэропорту Чанги маленькая мусульманка спросила меня:

– С какой целью вы приехали в Сингапур?

– Я изучаю лучшие в мире системы образования.

Она подняла бровь и поджала губы:

– Вы думаете, что в Сингапуре лучшая в мире система образования? Нет, мы предъявляем слишком высокие требования даже к малышам.

Я не смогла спросить эту женщину, что она имела в виду, потому что сзади начала выстраиваться очередь. Впрочем, довольно быстро я поняла ее мысль. В начальную школу первой ступени (Primary 1, P1) принимают семилеток. Классы формируются из детей с разными способностями, но начальные школы различаются по престижу, которым они пользуются (например, de rigueur[108] считается Начальная школа для девочек Раффлза). Поступление в лучшие школы – святой Грааль воспитания сингапурских матерей с маленькими детьми, и эта тема широко обсуждается за школьными воротами.

При приеме в любую начальную школу преимущество отдается в первую очередь детям, у которых в этом учебном заведении уже учатся братья или сестры, во вторую – тем, чьи родители, братья или сестры являются его выпускниками. Такая практика, безусловно, способствует сплоченности местной общины. Одновременно ребенок может быть уверен, что если хотя бы один из его родителей получил престижное образование, он тоже воспользуется этой привилегией. Преимущественные права на оставшиеся места предоставляются детям, родители которых

добровольно оказывали ту или иную помощь школе в течение по меньшей мере года до первичной регистрации и отдали не менее 40 часов исполнению различных общественных обязанностей (в качестве дружинника, следящего за безопасностью дорожного движения, работника школьной столовой, библиотеки и т. д.). В некоторых школах родители-добровольцы, которые хотели бы оказать помощь учебному заведению, обязаны пройти специальное собеседование.

Вы можете подумать: «Почему так важно, в какую начальную школу будут ходить дети? Стоит ли это 40 часов раздачи лапши в столовой?». Стоит, и еще как – потому что оценки, которые получит 12-летний ребенок на выпускных экзаменах в начальной школе (Primary School Leaving Examination, PSLE), оказывают определяющее воздействие на всю его жизнь. От них зависит, в какой школе он продолжит образование, какие экзамены будет сдавать, какую профессию приобретет и какую работу в конечном счете получит. Как сделать, чтобы дети были приняты в лучшие начальные школы, – забота родителей, но не думайте, что после этого школьники могут расслабиться в полной уверенности, что до сдачи PSLE остается целых шесть лет. Еще до достижения детьми 12 лет их распределяют по разным классам в зависимости от способностей к учебе.

Абсолютно правильное решение об изменении возраста, когда в начальной школе начинается распределение детей, было принято уже в период независимости Сингапура. Первоначально никакого назначения учащихся в разные классы не было, но детям, не справлявшимся с учебой, позволялось вообще уйти из школы; затем, когда переход на ступень P2 в возрасте 7 или 8 лет стал условием допуска к сдаче экзаменов, их даже начали поощрять к уходу[109]. Одна из преподавательниц, с которой я разговаривала, вспоминала, как во время учебы в школе она в конце каждого года помогала учителям распределять личные дела учеников по новым классам и каждый год множество папок куда-то исчезало. На вопрос, что с ними случилось, ей ответили, что в папках хранились дела тех, кто оказался в числе неуспевающих и на будущий год уже не вернется в школу.

Чиновники, ответственные за введение в 1979 г. распределения школьников на потоки в конце ступени P3, руководствовались самыми благими намерениями. Нужно было что-то делать с проблемой массового отчисления учащихся, поэтому отстающим ученикам был предложен более простой учебный план. Но это означало, что взрослые решают за 9-летних детей, кто из них далее пойдет по академическому (университетскому) или профессионально-техническому пути. До

2008 г. школьники распределялись на три потока в зависимости от сложности дальнейшего учебного плана[110]. Учащиеся с низкой успеваемостью попадали в поток EM3, что крайне осложняло переход в дальнейшем в среднюю школу, где они могли бы сдать экзамены, необходимые для поступления в колледж. Тем самым дети лишались возможности поступления в университет раньше, чем узнавали, что означает это слово. Этим детям посвятил свой фильм «Я не тупой» сингапурский режиссер Джек Нео. В нем рассказывается о жизни трех мальчишек, оказавшихся в низшем учебном потоке (EM3). Над ними издеваются, они дерутся с хулиганами. Когда дела вроде бы налаживаются, одного из мальчиков хватают за руку при попытке обмана во время экзамена и он пытается покончить с собой.

Фильм пользовался большой популярностью (в год выхода лента заняла второе место по кассовым сборам в Сингапуре), а критика в нем потоковой системы вызвала общенациональную и парламентскую дискуссии. В результате система разделения на потоки была заменена распределением школьников по классам и группам в зависимости от способностей. Теперь дети проходят тесты, по результатам которых принимается решение об уровне изучения ими отдельных предметов (высокий, стандартный или базовый) в последние два года начальной школы. Тем самым государство признало, что сильными сторонами детей могут быть способности к изучению разных школьных предметов.

На выпускных экзаменах в начальной школе учащиеся, закончившие обучение на ступени P6 в разных предметных группах, получают различные экзаменационные задания, что учитывается при вынесении итоговой оценки. Эти экзамены – большое дело. Чтобы помочь детям во время экзаменов, родители даже берут на работе «отпуск по PSLE». Государство издавна рассматривает оценки по PSLE как один из критериев назначения уже взрослых людей на определенные должности в армии (впрочем, по словам осведомленного человека, сообщившего эту информацию, такая политика неофициальна). Несмотря на то что выпускник начальной школы может подать заявления о приеме в шесть разных средних школ по своему выбору, его поступление в огромной степени зависит от результатов PSLE: все общеобразовательные учебные заведения очень строго подходят к отбору будущих учащихся[111]. «Стандартизованная оценка по PSLE» (PSLE T-score), рассчитываемая относительно других участников возрастной когорты, к которой принадлежит учащийся, используется и для определения потока, в котором поступающий будет принят в среднюю школу. Ниже перечислены пять возможных результатов с указанием примерной доли

учащихся, допущенных к участию в каждой программе[112].

Примерно 8 % школьников поступают на престижную комплексную (интегрированную) программу (Integrated Programme, IP). Обучение предполагает получение выпускниками сертификатов уровня A (продвинутого) и отличается более гибким учебным планом (рис. 3).

Около 60 % школьников поступают на экспресс-курс, предусматривающий, что через четыре года они получат сертификаты среднего образования обычного уровня O (Ordinary-level). Примерно 20 % обладателей этих сертификатов с самыми высокими оценками на экзаменах получают право поступления в младшие колледжи, где им предоставляется возможность обучения до уровня A (Advanced-level) и подготовки к учебе в университете (по желанию) или в политехникуме.

Приблизительно 20 % школьников посещают стандартный академический курс, позволяющий через четыре года обучения получить сертификат более простого уровня N (Normal-level), а через пять лет – сертификат уровня O. Большинство этих учащихся поступают в политехникумы или в Институт технического образования (Institute of Technical Education, ITE).

Примерно 11 % учащихся попадают в стандартный технический поток, где они изучают академические и технические предметы и получают сертификаты о среднем образовании уровня N. Большинство из тех, кто продолжает образование, поступают в ITE (ITE иногда расшифровывают как «It’s The End» – «Это конец»).

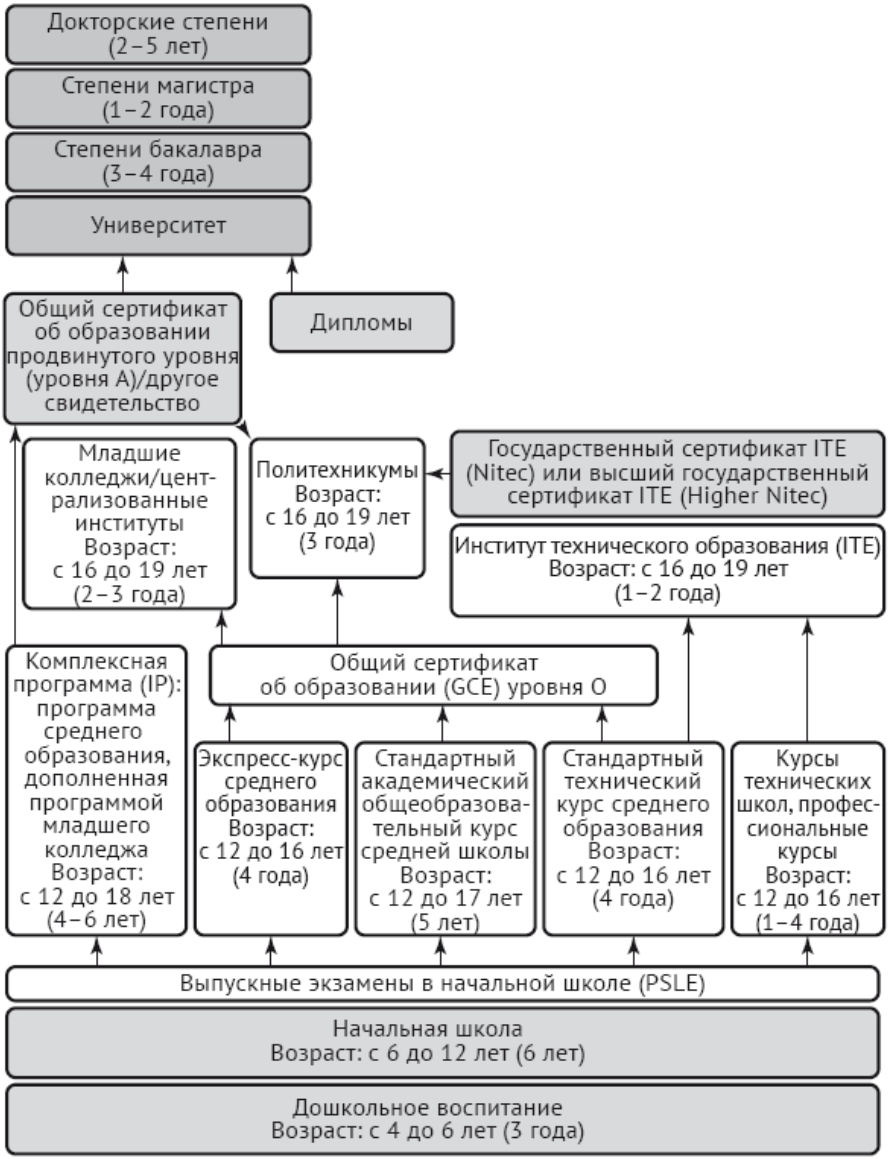
Докторские степени (2–5 лет)
Степени магистра (1–2 года)
Степени бакалавра (3–4 года)
Университет
Общий сертификат об образовании продвинутого уровня (уровня А)/другое свидетельство
Дипломы
Младшие колледжи/централизованные институты Возраст: с 16 до 19 лет (2–3 года)
Политехникумы Возраст: с 16 до 19 лет (3 года)
Государственный сертификат ITE (Nitec) или высший государственный сертификат ITE (Higher Nitec)
Институт технического образования (ITE) Возраст: с 16 до 19 лет (1–2 года)
Комплексная программа (IP): программа среднего образования, дополненная программой младшего колледжа Возраст: с 12 до 18 лет (4–6 лет)
Общий сертификат об образовании (GCE) уровня О
Экспресс-курс среднего образования Возраст: с 12 до 16 лет (4 года)
Стандартный академический общеобразовательный курс средней школы Возраст: с 12 до 17 лет (5 лет)
Стандартный технический курс среднего образования Возраст: с 12 до 16 лет (4 года)
Курсы технических школ, профессиональные курсы Возраст: с 12 до 16 лет (1–4 года)
Выпускные экзамены в начальной школе (PSLE)
Начальная школа Возраст: с 6 до 12 лет (6 лет)
Дошкольное воспитание Возраст: с 4 до 6 лет (3 года)

Рис. 3. Структура сингапурской системы образования (в скобках – продолжительность этапов образования. – *Примеч. ред.*)

Остаются 2,5 % школьников, проваливших PSLE. Им предоставляются две возможности: повторное обучение в выпускном классе начальной школы (P6) либо поступление в техническую школу, где они могут получить только свидетельство о профессионально-техническом образовании.

Путь, который в итоге выбирает школьник уже на этой ранней стадии и в дальнейшем, если он будет сдавать дополнительные экзамены, влияет на всю его оставшуюся жизнь –

на группу сверстников, с которыми он общается, на послешкольное образование, на перспективы не только его работы, но и брака. Перемещение из нижнего потока в верхний возможно только в том случае, если в первые несколько лет обучения в средней школе учащийся получает достаточно высокие оценки на регулярных экзаменах, но это настолько выходит за рамки обычного, что о тех, кому это удается, часто рассказывают в общенациональных новостях[113]. Со стороны данный подход выглядит предельно радикальным. Почему же сингапурских школьников направляют на разные жизненные пути так рано?

Евгеника и планирование семьи

Давайте вернемся в 1980-е годы, когда в сингапурских школах было введено деление учащихся на различные потоки. У Мишель (31 год), женщины с высшим образованием, хорошими генами, государственной служащей, сегодня начинается отпуск (оплачиваемый государством). Она собирается в морской круиз на Мальдивские острова (по низкой цене, также благодаря государственной субсидии). В этот же круиз отправляется Питер (34 года), инженер, окончивший Национальный университет Сингапура. Сейчас он смотрит в зеркало и пытается пригладить свои непослушные волосы. Мишель и Питер надеются встретить в этом круизе партнера своей мечты, который станет светом их жизни и огнем их чресел. Точно такие же надежды испытывает правительство Сингапура, ведь морской круиз организован Агентством по социальному развитию (Social Development Unit, SDU)[114]. Это государственное учреждение было создано в 1984 г. с целью подбора одиноких людей с высшим образованием, которые заключали бы между собой браки и рождали умных детей.

Действия государства были реакцией не столько на сокращение населения, сколько на заключение браков людьми «неправильного типа». В 1983 г. в обращении к народу Сингапура по поводу общенационального праздника покойный Ли Куан Ю, тогдашний премьер-министр и отец-основатель современного государства, публично посетовал на слишком большое количество незамужних женщин с высшим образованием. Мужчины, имевшие высшее образование, женились на менее образованных женщинах, что вызывало у Ли Куан Ю большую тревогу: «Если столь многие образованные мужчины не в состоянии найти образованных женщин для вступления в брак, со временем поглупеет и общество в целом… Что происходит? В

следующем поколении будет меньше одаренных людей, способных поддержать глупцов. Это проблема».

Ли Куан Ю был убежден, что интеллект является врожденным и наследуемым; следовательно, евгенические программы, предусматривавшие стимулы для стерилизации матерей, не сумевших получить образование уровня О, и налоговые льготы для матерей с высшим образованием, оправданы экономическим успехом Сингапура в будущем, залог которого – интеллектуально развитая рабочая сила. Для Сингапура наличие талантливой рабочей силы (независимо от ваших убеждений о происхождении таланта) было и остается гораздо более важным фактором, чем для большинства других стран. Сингапур – это город-государство, остров с населением всего 5,3 млн человек, практически лишенный природных ресурсов. Выступая в 1965 г. на национальном телевидении с сообщением о разногласиях Партии народного действия (ПНД) и центрального правительства Малайзии и о выходе страны из Федерации Малайзия, Ли Куан Ю не скрывал слез. Положение страны казалось безнадежным, поскольку Сингапур полностью зависел от импорта (отсутствовало даже собственное водоснабжение). Единственная надежда Сингапура на экономический успех заключалась в развитии человеческих ресурсов страны посредством образования и формирования грамотной, обладающей различными техническими навыками рабочей силы как условия превращения острова сначала в промышленный, а впоследствии и в деловой центр.

Сингапур на удивление успешно добился поставленных целей, о чем свидетельствует хотя бы тот факт, что сейчас страна занимает 3-е место в мире по ВВП в расчете на душу населения и имеет самую эффективную по многим показателям систему образования. После обретения независимости правительство страны уделяло большое внимание созданию и адаптации этой системы для удовлетворения изменяющихся потребностей национальной экономики. Для устойчивого функционирования любой экономики необходимо наличие самых разных ролей, исполнители которых обладают различными уровнями и типами образования. Кто-то должен разработать стратегию кампании по «полному истреблению комаров» для борьбы с лихорадкой Денге, другие будут опрыскивать растительность антимоскитными препаратами (в данном случае я говорю о мужчинах в противогазах с распылителями, обрабатывавших кусты по обочинам дорог; их униформа заставила меня вспомнить об имперских штурмовиках из «Звездных войн»).

А теперь попробуйте поставить себя на место премьер-

министра Ли Куан Ю. Вам нужна система, позволяющая гражданам получать образование, необходимое для исполнения различных ролей в экономике. При этом вы верите, что талант передается по наследству и что он устойчив, другими словами, человек рождается либо умным, либо нет, и ничего тут не поделаешь. Какой в этом случае должна быть система образования? Не знаю, как вы, но я бы предложила систему, позволяющую как можно раньше распознавать одаренных детей; благодаря этому возникает возможность не тратить ресурсы на изучение менее талантливыми школьниками предметов, к которым они не предрасположены. Я бы разделила детей с разными способностями на разные группы и обучала их разным вещам в соответствии с их способностями, а также с потребностями в рабочей силе, чтобы каждый овладел навыками, необходимыми для исполнения полезной роли. Именно так и было сделано в Сингапуре.

В чем тогда я вижу проблему? Вообще говоря, их несколько, но давайте начнем с основной: сингапурская модель образования базируется на устаревшем и неточном понимании интеллекта. В 1965 г., когда Ли Куан Ю возглавлял правительство Сингапура, исследования в области интеллекта все еще находились на стадии становления и их результаты были в значительной степени ошибочными (что было обусловлено злосчастной последовательностью событий в области педагогической психологии)[115]. Более того, Сингапур был не единственной страной, в которой эти устаревшие идеи были положены в основу национальной системы образования.

Краткий обзор истории исследований интеллекта

Заслуга в создании первого современного теста на интеллект принадлежит Альфреду Бине – французскому ученому, склонному к индивидуализму. Бине в исследованиях опережал других ученых на «световые годы», но он не смог в полной мере донести полученные результаты до научного сообщества. Как заметил американский исследователь в области психологии развития Роберт Зиглер, «Бине создал сильный продукт, но у него был слабый маркетинг». Это ограничение в сочетании с сознательно неверной интерпретацией выводов Бине другими исследователями фактически привело к неправильному пониманию природы интеллекта; это ошибочное представление дожило до наших дней.

После того как во Франции в начале XX в. было введено всеобщее обязательное образование, возникла необходимость

своевременно выявлять детей, нуждавшихся в альтернативном обучении. Тест на интеллект, позволявший оценивать будущих учеников, был разработан Альфредом Бине совместно с Теодором Симоном, молодым врачом, занятым в то время подготовкой докторской диссертации. Работая над вопросами для проверки текущего когнитивного развития детей, исследователи пришли к выводу, что в дополнительной помощи нуждаются те из детей, кто получил низкие оценки по сравнению со своими сверстниками, т. е., иначе говоря, дети с недоразвитием (в первоначальном смысле этого слова) интеллекта[116]. А. Бине и Т. Симон предложили использовать свой тест для диагностики, но с рядом очень четких разъяснений.

Разъяснение 1. Не следует интерпретировать результаты проверочного испытания как постоянный показатель способностей ребенка и использовать их для предположений о его потенциале развития в будущем. Мы получаем лишь «моментальный снимок» уровня развития интеллекта ребенка по сравнению со сверстниками исключительно на момент проведения теста.

Разъяснение 2. Для проведения сравнений надо использовать результаты детей, имеющих схожее происхождение. Весьма вероятно, что различия в опыте детей, семьи которых принадлежат к разным слоям общества, повлияют на результаты тестирования; следовательно, оценки будут отражать не столько проблемы с когнитивным развитием испытуемых, сколько различия в их опыте.

Разъяснение 3. Тестирование не должно быть разовым мероприятием, так как у разных людей интеллект развивается с различной скоростью. Ребенок, который показал во время тестирования в одном возрасте более низкие результаты, чем его сверстники, может через некоторое время догнать их, и наоборот.

Другими словами, по мнению А. Бине и Т. Симона, интеллект должен не исправляться, а развиваться. «Благодаря практике, повторениям и прежде всего методике мы способны развить внимание, память, логическое мышление и в буквальном смысле стать более умными, чем мы были раньше»[117]. Аналогичную позицию занимают и современные исследователи интеллекта, включая тех, кто рассматривает умственные способности как отчасти наследуемые. Например, генетики Кэтрин Эсбери и Роберт Пломин пишут, что «внешнее окружение оказывает влияние на коэффициент интеллекта, и знания одного этого коэффициента недостаточно для предсказания достижений»[118].

Однако мир забыл о разъяснениях А. Бине и его понимании интеллекта. Хуже того, его тест использовался для пропаганды

идей об интеллекте, полностью отвергнутых французским ученым. Тест А. Бине и Т. Симона был заново открыт путешествовавшим по Европе директором Вайнлендской исправительной школы для отсталых и слабоумных детей (штат Нью-Джерси) Генри Годдардом. Первоначально этот тест показался Годдарду слишком простым, но после того как директор предложил его своим учащимся, он был удивлен и восхищен тем, насколько хорошо результаты проверочных испытаний совпадают с его собственным опытом изучения детского «слабоумия».

В то же время подход Г. Годдарда к интеллекту как к «единому умственному процессу <…> обусловленному врожденной нервной системой <…> мало подверженному любым более поздним влияниям» полностью противоречил воззрениям А. Бине. Если французский ученый рассматривал результаты тестирования как показатель текущего уровня развития ребенка по сравнению со сверстниками (для этого и разрабатывались проверочные задания), то, согласно предположению американца, которое он затем начал отстаивать, тестирование позволяет выявить в ребенке не только некие сохраняющиеся с течением времени, но и наследуемые черты.

Вера в интеллект как в постоянную сущность получила в то время широкое распространение. Если бы А. Бине дожил до времен, когда его тест начал использоваться как удобный инструмент для классификации и маркировки детей, он пришел бы в ужас. К тому же евгеника приобрела популярность в США задолго до того, как тест Бине пересек Атлантику. В результате на американской земле идея тестирования интеллекта получила самое широкое распространение. К 1964 г. (за год до провозглашения Сингапуром независимости) количество американцев, подвергшихся принудительной стерилизации, достигло 60 тыс. человек. У примерно половины из них был диагноз «умственная неполноценность», который ставился с учетом результатов тестов на интеллект; этот диагноз и послужил основанием для операции.

Так что же представляет собой интеллект? Это постоянная или развивающаяся сущность? Наследуется ли он или зависит от внешнего окружения? Как ответы на эти вопросы влияют на создание системы образования? Почему я все еще рассказываю об интеллекте, а не о сингапурской системе? Вопрос за вопросом, и так до бесконечности.

Для начала скажу, что единого, общепринятого определения интеллекта не существует. Традиционные тесты используются для измерения коэффициента интеллекта – общей вербальной и (или)

невербальной когнитивной способности. Некоторые исследователи, например Говард Гарднер, придерживаются более широких воззрений на интеллект, включая в него больше физических, практических и персональных навыков; я еще вернусь к этому подходу, когда доберусь до Канады и буду рассказывать об образовательной системе Британской Колумбии. Пока же мы вслед за большинством исследователей генетики интеллекта будем использовать более узкое определение, согласно которому под интеллектом понимается «общая когнитивная способность», измеряемая тестами на интеллект.

Давайте рассмотрим два вопроса, относящихся к обсуждаемой теме:

• интеллект не является постоянной величиной, а развивается. Подобно тому как человек растет, «общая познавательная способность» индивида со временем изменяется – со скоростью, отчасти зависящей от внешнего окружения, в котором он находится. Взрослый индивид – более умный, более интеллектуально развитый человек, чем ребенок, которым он был в возрасте 7 лет (будем надеяться);

• интеллект отчасти наследуется. Точно так же, как физическая сила или рост, изменчивость интеллекта в популяции частично объясняется генами, частично – внешним окружением и опытом ее членов, в случае когнитивной способности – примерно половина на половину[119].

Пока что сказанное выше, как представляется, имеет смысл. Вы можете прийти к выводу (как и я), что условием развития вашего интеллекта является в первую очередь влияние внешнего окружения. Но все обстоит немного сложнее. Даже если бы коэффициент интеллекта был на 100 % наследуемым и полностью определялся вашей генетикой, ваш разум все равно развивался бы – он не является постоянной личностной чертой. Интуитивно кажется понятным, что из признания генетической основы интеллекта вытекает признание того, что вы должны иметь постоянное его «количество» и что при каждом его измерении должен получаться один и тот же результат, но это не так. Всякий раз, когда мы смешиваем понятия интеллекта, т. е. ума, и коэффициента интеллекта, возникает путаница, даже если придерживаться узкого определения интеллекта как «того, что измеряется тестами на коэффициент интеллекта»; между этими двумя понятиями существует тонкое, но важное различие.

Широко распространенная, но ложная идея о постоянстве и устойчивости интеллекта возникла благодаря американскому психологу Льюису Термену. Она сохраняла популярность долгое время даже после того, как исследователи доказали ее

несостоятельность. Видите ли, Л. Термену удалось добиться того, что понятие коэффициента интеллекта (IQ) приобрело повсеместную известность как показатель интеллекта, ума любого человека. Ваш IQ не тождествен оценке, которую вы получили в тесте на интеллект. Чтобы получить значение IQ ребенка, сначала надо вычислить его ментальный, умственный возраст посредством сравнения оценки, полученной в тесте на интеллект, со средними оценками для каждой возрастной группы. Например, 7-летний Джастин набрал в тесте на интеллект 43 балла из 100, что выше, чем типичный показатель 7-летнего ребенка, и ближе к средней оценке ребенка 9 лет. В этом случае принято говорить, что ментальный возраст Джастина достиг 9 лет, несмотря на то, что ему всего 7. Чтобы вычислить значение IQ Джастина, мы делим его умственный возраст на фактический и, поскольку Термен не любил десятичные дроби, умножаем полученный результат на 100:

IQ = Ментальный возраст/Хронологический возраст × 100.
IQ Джастина равен 9/7 × 100 = 129.

Почему это важно? Потому что, когда мы учитываем в расчете «типичные» оценки, из показателя «общей когнитивной способности» IQ превращается в «общую когнитивную способность относительно остального населения» или, в случае детей, «относительно определенной возрастной группы». Использование IQ в качестве заменителя, приблизительного показателя интеллекта – вот причина того, что многие люди все еще воспринимают интеллект как постоянную величину.

Покажем это на примере Джулии, сестры Джастина. Девочке исполнилось 6 лет, и она совсем недавно стала школьницей. Если Джулия сейчас, а также когда ей исполнится 9, 12 и 15 лет, будет проходить тест на интеллект, то ее оценки будут непрерывно возрастать: 23, 45, 65 и 83. Преобразуя их в ментальный возраст, мы увидим, что эта динамика сохраняется; если Джулия – обычный «средний» ребенок, то ее умственный возраст в каждом случае будет соответствовать реальному, т. е. 6, 9, 12 и 15 годам. В соответствии с обоими показателями со временем интеллект Джулии, ее общая когнитивная способность повышаются (совсем не обязательно, что настоящие дети будут развиваться столь же предсказуемым образом). Однако когда мы попытаемся преобразовать эти оценки в оценки IQ (для чего разделим ментальный возраст Джулии на ее фактический возраст и умножим полученные значения на 100), то неожиданно для себя увидим, что для каждого возраста мы получаем одну и ту же

оценку: 100, 100, 100, 100. Внезапно оказывается, что с 6 до 15 лет показатель IQ Джулии оставался неизменным.

Среднее развитие Джулии

Возраст	6	9	12	15	Увеличивается
Оценки	23	45	65	83	Увеличиваются
Ментальный возраст	6	9	12	15	Увеличивается
IQ	100	100	100	100	Не изменяется

Мы видим, что в рассматриваемом нами периоде когнитивные способности Джулии значительно расширились: повзрослев, она научилась делать множество разнообразных новых вещей и решать более сложные задачи, чем раньше. Однако ее скорость развития ничем не отличалась от средней – развивались способности и всех остальных сверстников девочки, поэтому ее относительный интеллект, или IQ, оставался неизменным.

Современные психологи оспаривают идею о прямом линейном развитии интеллекта (что, по-видимому, предполагается при использовании понятия «ментальный возраст»). Большинство ученых придерживаются мнения, в соответствии с которым интеллект развивается «прерывистыми всплесками» (подобно ростовым скачкам), происходящими у разных детей в разное время. Отсюда возникает проблема с оценкой потенциала детей в раннем возрасте, поскольку некоторые из них сначала могут опережать в развитии сверстников, а затем их личностный рост замедляется, тогда как другие «медленно запрягают, но быстро едут». Изменчивость IQ у маленьких детей обусловлена в большей степени обстановкой в семье, чем генетикой.

И последнее замечание об интеллекте перед возвращением в Сингапур. IQ – одно, достижения – другое. Генетики К. Эсбери и Р. Пломин объясняют это с помощью аналогии с гоночными автомобилями. По их мнению, приравнивание IQ к достижениям аналогично утверждению, что в соревнованиях по автоспорту первое место всегда будет доставаться гоночному болиду с самым мощным двигателем независимо от мастерства или опыта гонщика. В действительности между IQ и достижениями имеет место слабая корреляция (0,5), и «большая часть школьных достижений никак не зависит от IQ»[120].

Назад в Сингапур

Мы возвращаемся (наконец-то) в Сингапур. Система образования этой страны основывается на принципе меритократии: она направлена на выявление талантливой молодежи и предоставление разных возможностей детям в зависимости от их одаренности. Второй ее краеугольный камень – предположение о возможности точного распознавания способностей, которыми обладают дети в возрасте 10–12 лет[121], когда в основном и происходит распределение их по различным потокам обучения и отбор в различные школы. Таким образом, ее фундаментом являются широко распространенные в прошлом, но ошибочные, по мнению современных исследователей, идеи о природе интеллекта.

Однако с течением времени изменяются и представления об интеллекте, и образовательные структуры. Не так давно недостатки разделения на потоки и школьного отбора обсуждались даже в сингапурском парламенте (два его члена обратились к правительству с предложением о пересмотре практики сегрегации учащихся в зависимости от их способностей) [122].

С тех пор власти Сингапура предприняли ряд шагов, чтобы смягчить последствия разделения учащихся на потоки. В частности, правительство начало осуществлять экспериментальную программу, которая позволяет школьникам, получившим назначение на стандартный общеобразовательный поток, возможность обучаться на курсах экспресс-уровня (это относится к предметам, по которым ученики получили высокие оценки на выпускных экзаменах в начальной школе – PSLE). Тем самым государство признало, что одно из последствий раннего разделения учащихся на потоки – утрата детьми с запоздалым развитием возможности осуществить свои мечты только потому, что в десятилетнем возрасте они оказались на нижней или средней части кривой. В Сингапуре я встретилась с одним из таких «припозднившихся» – человеком, который пошел на очень смелый шаг, чтобы осуществить свою мечту и стать учителем.

Учитель-стажер Дэвид Хо производит впечатление думающего и страстно увлеченного своим делом человека. У него есть множество достижений, но особое место среди них занимает программа наставничества, цель которой заключается в оказании помощи юношам и девушкам из малообеспеченных семей в поступлении в колледжи и университеты и учебе в них. Дэвид стремится к тому, чтобы все молодые люди воспользовались открывающимися перед ними возможностями, ведь он лучше

многих других сингапурцев понимает, какое влияние может оказать жизнь семьи на успеваемость детей в начальной школе.

Я договорилась о встрече с Дэвидом после того, как прочла рассказ о нем в одной из газет. У Дэвида было трудное детство. Они с мамой, которая работала промоутером в супермаркете, жили в однокомнатной квартире (родители развелись, когда их сын еще учился ходить). Женщине сделали неудачную операцию по удалению катаракты, и она лишилась зрения, а затем и работы. В Сингапуре функционирует крайне ограниченная система социального обеспечения, а единственная работа, которую ей удалось найти, была связана с продажами бумажных салфеток в общественные столовые. Поскольку семилетний Дэвид должен был обязательно сопровождать маму, это не могло не отразиться на его учебе в школе. Низкие оценки на PSLE давали ему право учиться в средней школе только на стандартном техническом потоке. Дэвид рассказывает: «Что это означает? Те, кто учатся на “стандартном техническом”, готовятся получить профессионально-техническое образование. Если вы идете в Институт технического образования, это значит, что вам бессмысленно даже думать об университете. В лучшем случае вы можете продолжить учебу в политехникуме».

Проблема состояла в том, что Дэвид хотел стать преподавателем, для чего было необходимо свидетельство об образовании уровня O. Дэвид посвятил всего себя учебе, и с помощью замечательных учителей и наставников получил по всем предметам за год очень высокие оценки, значительно превосходившие N-уровни. Однако этого все равно было недостаточно; как учащийся стандартного технического потока, он не имел права сдачи экзаменов на O-уровни. Что сделал Дэвид? Он предпринял очень смелый для подростка шаг, послав письмо министру образования, в котором описал сложившуюся ситуацию. В результате Дэвид получил особое разрешение на повторное обучение в средней школе (за третий и четвертый годы), но на экспресс-потоке.

Сейчас Дэвид изучает экономику в престижном Национальном университете Сингапура. Я уверена, что он будет отличным преподавателем. Но его успех ставит под сомнение представления о талантах школьников, на которых основывается эта стратифицированная система образования. Под вопросом оказывается и идея о том, что результаты школьных тестов детей являются точным показателем их интеллекта и потенциала. Оптимистичные жители острова могут возразить: пример Дэвида свидетельствует о том, что в Сингапуре успеха может добиться каждый, если он будет усердно учиться и трудиться. Однако

шансы на его достижение зависят не только от прилагаемых индивидом усилий и интеллекта.

9. Частные преподаватели и общественное давление

Никто тебе ничего не должен.

Ли Куан Ю, первый премьер-министр Республики Сингапур

Многие образовательные системы, особенно в азиатских странах, как мы это еще увидим, предполагают конкуренцию учащихся. Что особенно интересно в Сингапуре, так это расхождение между воззрениями на таланты людей, на которых базируется система образования, и взглядами населения острова в целом. Если в основе системы лежит идея о постоянстве интеллекта и необходимости раннего распознавания талантов, то большинство населения Сингапура (китайцы по происхождению) верит в успехи в учебе, которые достигаются упорным трудом. Многие сингапурцы убеждены, что, если их дети будут, не жалея сил, грызть гранит науки, они обязательно получат место в верхнем потоке или в лучшей школе. Отсюда высокие ожидания родителей, пристально следящих за учебой своих детей.

Во время первого посещения местных торговых рядов я увидела прилавок, на котором были выставлены на продажу стопки старых экзаменационных работ из окрестных начальных школ. Поблизости никого не было, но, когда я попыталась сделать снимок, из соседнего магазинчика выбежала маленькая пухлая женщина в платье в полоску и стала размахивать передо мной руками. Я растерялась, извинилась и, натолкнувшись на такой же прилавок в другом ряду, первым делом попросила разрешения сфотографировать его. Но моя просьба вновь вызвала энергичный отказ. Впоследствии мне рассказали, что торговля старыми экзаменационными работам незаконна. В тех же самых торговых рядах, как и на любом другом сингапурском рынке или в торговом центре, легко найти книжные магазины, в каждом из которых отдел учебной литературы занимает не менее 50 % общей площади заведения. Детская писательница Моника Лим рассказала мне за чашкой кофе в аэропорту, что каждые полгода все родители вместе с детьми отправляются в книжные магазины за рабочими тетрадями (пособиями, в которых содержатся в основном практические задания) по всем предметам. В Сингапуре считается абсолютно нормальным, что после того как ребенок выполнит школьную домашнюю работу, он получает

дополнительное задание от родителей.

Если у родителей имеются деньги (даже совсем немного), они тратят их на частные уроки детям. Возвращаясь из школы, я ежедневно шла мимо частного учебного центра, снаружи очень похожего на магазин. Через огромные стеклянные стены прохожие могли видеть, как проходят занятия с детьми. До этого я по полдня брала интервью у учителей и посещала уроки, ощущала усталость и не могла не посочувствовать 9-летним детям, продолжавшим заниматься после того, как они целый день провели в школе. Я не раз видела, что малыши занимаются в классах частного центра даже поздними вечерами. Не все сингапурские родители устраивают своим детям жизнь, наполненную учебой, хотя некоторые откровенно гордятся своим статусом *киасу* (kiasu, на сингапурском английском – «страх проигрыша»). В разговоре со мной друг семьи, у которой я была в гостях, сказал мне, что у его ребенка обязательно будет возможность оставаться ребенком. Однако через несколько месяцев, в разгар учебного года, он, как и все остальные, был занят поиском частных репетиторов. Когда наиболее благоприятные возможности для хорошей (финансово безопасной) жизни предоставляются только лучшим учащимся, а родители большинства детей оплачивают частных преподавателей, взрослые, недовольные этой моделью, оказываются в затруднительном положении.

В отличие от других стран, в которых постоянно слышатся жалобы на инфляцию оценок (когда с годами высшие отметки достаются учащимся все легче), Сингапур сталкивается с прямо противоположной проблемой. Местным школьникам все труднее сдавать экзамены. Петуния Ли, специалист в сфере организационной психологии и мать 10-летнего сына, которого она называет Мальчиш, пишет в своем блоге:

> Они какие-то странные, наши учебники по языку для начальной школы. Уровень сложности учебника для 5-го класса примерно на два года отстает от уровня сложности экзамена за 5-й класс. После внимательного изучения учебника по китайскому языку (чего я никогда раньше не делала, потому что считала, что Мальчишу лучше готовиться к экзаменам по другой литературе, и интуитивно игнорировала учебники) у меня возникло сразу несколько вопросов. Почему мне всегда казалось, что школьные учебники не годятся для подготовки Мальчиша к экзаменам? Почему я годами противилась тому, чтобы при подготовке Мальчиша к экзамену

бабушка использовала школьный учебник китайского языка? Не стало ли упрямство бабули, не желавшей расстаться с этим учебником, основной причиной снижения успеваемости Мальчиша по языку?

Маленький пирог

Несоответствие между тем, чему учат в школе, и тем, о чем спрашивают на экзаменах, означает, что родители школьников будут и дальше оплачивать частные уроки, а от детей будут требовать, чтобы они учились еще более усердно и хотя бы в этом отношении превосходили сверстников. Благодаря все более возрастающим усилиям и дополнительному обучению каждая возрастная когорта сингапурских школьников показывает все более высокую успеваемость, вынуждая государство непрерывно усложнять экзамены, чтобы выделить лучших учащихся. Поэтому цикл повышения сложности продолжается. И это не просто абстракция, не умозрительные построения – дети ощущают их последствия каждый день, сидя за своими столами дома, и каждый год – на школьных экзаменах.

В блоге Петунии записан глубокий по содержанию, хотя и печальный разговор на эту тему между матерью (Петуния Ли, ПЛ) и сыном (Мальчиш, М). Как говорится, устами младенца…

М. Мама, это происходит [трудные экзамены] потому, что чем больше учеников проходит со временем через систему образования, тем лучше и лучше становятся дети. Государство вынуждено повышать стандарты выпускных экзаменов в начальной школе.

ПЛ. Да, но чем это закончится? Что, через 10 лет школьникам придется не только сдавать экзамены, но и проводить научные исследования, чтобы попасть в хорошую среднюю школу?

М. Ну что ты, мам! Ты же знаешь, это как мыльный пузырь. Он обязательно лопнет…

ПЛ. Да что ты! А что же будет с твоими выпускными экзаменами?

М. Ну смотри… Правительство повышает стандарты экзаменов. Пузырь знаний и навыков становится все больше, больше и больше. Школьникам будет совсем невмоготу, и они покончат со своими жизнями. Все сразу. Экзаменационный пузырь лопнет, а новый будет куда меньше, потому что государству придется снизить стандарты. Или страна лишится детей. Мы все умрем.

Поэтому, пока вы помогаете мне пройти через это, все будет хорошо. Мы справимся, мам. И не волнуйся за своего внука, потому что к тому времени пузырь обязательно лопнет.

ПЛ. Вот это да… Ну надо же!

К счастью, у Петунии и ее Мальчиша все хорошо, потому что у сына разумная мать, хорошо разбирающаяся в детской психологии и способная оградить его от отрицательных последствий завышенных экзаменационных требований. Но каково приходится другим детям? Компания Singapore Press Holdings (специализируется на массовых коммуникациях) провела опрос с участием 1742 детей в возрасте 10–12 лет, которым предстояло вскоре сдавать выпускные экзамены в начальной школе; согласно полученным результатам, свыше трети школьников больше боялись экзаменов, чем смерти своих родителей[123]. В другом опросе детей каждый третий его участник сообщил: иногда он думал о том, что жизнь не стоит того, чтобы жить[124].

Я не собираюсь вешать всех собак на власти. Чиновники совсем не похожи на чудовищ, ненавидящих детей. Государственная политика Сингапура в сфере образования тщательно продумана и осторожна; правительство осознает, что изменения в этой области будут сказываться на протяжении многих лет[125]. Однако в условиях сложившейся конкурентной культуры возникла очень сложная ситуация. Если государство пытается изменить ее, например, перенося основное внимание на моральные качества школьников или принимая решение прекратить публиковать имена учащихся, получивших самые высокие оценки на экзаменах, многие родители критически воспринимают эти нововведения.

На встрече с Моникой Лим, автором книги «Плохое, хорошее и PSLE» и матерью двух детей школьного возраста (прямо противоположных по характеру), мы говорили о происхождении этих высоких требований к учащимся.

– Большинство родителей азиатского происхождения хотят, чтобы их дети действительно хорошо учились. Но для наших детей это означает, что другие должны учиться хуже. Это вечная проблема.

– И вы не можете ничего с ней поделать?

– Ничего, потому что азиатские родители никогда не поверят словам, что в нашем мире места хватит для всех. Кто-то должен быть внизу, но пока это не мой ребенок, мне нет дела до других, не правда ли? Пока мой ребенок остается в числе лучших, на

самой вершине. Вопрос в том, как вы определяете, что значит быть на вершине. Представьте, что Министерство образования объявляет: «Хорошо, мы оставляем в стороне успехи в учебе и вводим другие критерии, такие как моральные качества». Мгновенно последует реакция родителей: «Хорошо, но как вы собираетесь их оценивать?». Понимаете? Они хотят, чтобы их дети оставались лучшими – по моральным качествам или в чем-то еще.

– А как сформировалось это мировоззрение? Почему они думают, что кто-то останется без своей доли пирога?

– Эта идея царила в обществе, в котором мы родились. В прошлом государство непрестанно вбивало нам в голову мысли о дефиците, о том, что мы должны сами о себе позаботиться, о том, что никто нам ничего не должен. Нам твердили это с детства и до самой смерти. В результате выросло целое поколение сингапурцев, уверенных, что, кроме самих себя, они никому не нужны.

Таким образом, жители Сингапура оказались в ситуации, когда с образовательной точки зрения пирог, предназначавшийся вроде бы для всех, оказался совсем небольшим. В академический поток, участники которого получают образование уровня О, попадает ограниченная часть детей независимо от того, насколько хорошо они справляются с учебой. При этом родители справедливо полагают, что если их дети не поступят на хорошо оплачиваемую работу, им будет очень трудно обустроить достойную жизнь в самом дорогом городе мира[126]. Один из подростков, которому удалось попасть в академический поток, рассказывал мне после занятия по английскому языку: «Вы чувствуете себя обязанным. Если вы получаете не самые высокие оценки, у вас возникнут проблемы с жильем надлежащего уровня, с покупкой автомобиля. Все эти вещи очень сильно давят. Но самые высокие требования к учебе предъявляют наши родители».

Успеваемость детей – предмет неослабного внимания сингапурских родителей. Конечно, в первую очередь их заботит будущее счастье и благополучие детей. Однако не следует забывать и о финансовой составляющей, ведь в старости кому-то из родителей обязательно потребуется поддержка. Я видела, как хрупкие пожилые женщины мыли полы и протирали столы в местных бургерных, – если у вас нет поддержки, вы вынуждены работать, чтобы жить. Конечно, родители могут обратиться с иском в суд на детей, отказывающим в помощи старикам. Но как быть, если и дети едва сводят концы с концами?

Министерство образования Сингапура признает, что к учащимся предъявляются очень высокие требования. По

инициативе министерства был принят ряд мер, направленных на устранение этой проблемы, включая введение в школах занятий, посвященных психическому здоровью учащихся, и проведение внеклассных мероприятий на эту тему. Я побывала на одном из таких мероприятий в местной школе, а потом поговорила с его ведущим Билли в школьной столовой за чашкой *копи си* (горячий кофе со сгущенным молоком). Билли – психолог по образованию. Он работает в клинике, где помогает детям, оказавшимся в состоянии стресса. Вот что рассказал мне Билли:

– Стресс – проблема для Сингапура, даже для самых маленьких детей, потому что родители предъявляют к ним очень высокие требования. Некоторые дети каждый вечер посещают дополнительные занятия по разным предметам. Другие мои пациенты чрезмерно обеспокоены своим положением в школе.

На вопрос о том, что можно сделать для решения этой проблемы, мой собеседник ответил:

– Я выступаю за отмену разделения на потоки. Эта практика влияет на здоровье детей и становится самоисполняющимся пророчеством. Мне кажется, что успеваемости следует уделять меньше внимания, а школа должна быть более целостной.

Неравенство и элитизм

Если вернуться к понятию «меритократия», то какое влияние оказывают все эти требования на справедливость сингапурской системы? Петуния Ли так заканчивает свою запись о разной сложности материала учебников и экзаменационных вопросов:

> Надеюсь, что родители, прочитавшие этот пост, поймут: для получения оценки А на школьных экзаменах ребенок должен владеть материалом, по крайней мере на 4–5 лет опережающим содержание учебников. Об этом известно не всем родителям. Я так точно ничего не знала.
>
> Почему же наше Министерство образования твердит, что обучение должно помочь людям избавиться от нищеты? Родители с более низкими доходами не имеют средств, чтобы оплачивать факультативные занятия, которые устранили бы разрыв между учебником и экзаменами. А сами эти взрослые не имеют навыков, чтобы направлять обучение и помогать детям преодолеть разрыв.

Жаль, но не все родители располагают одинаковым

количеством времени или других ресурсов. Это неизбежно. Некоторые дети начинают учебу в 1-м классе, имея за спиной три (и более) года дошкольного образования очень высокого уровня, что потребовало от их родителей немалых расходов. В разговоре со мной 6-летняя первоклашка сказала по секрету, что она учится в 5-м классе по игре на фортепиано и в 7-м классе по игре на скрипке! (Надежность этого источника довольно сомнительна.) Другие дети вообще не посещают дошкольные учреждения в связи с их недостатком и начинают школу с нуля[127]. Кто-то из детей продолжает получать интенсивную внешкольную поддержку со стороны репетиторов, а другие после окончания занятий в школе торопятся домой, потому что должны присматривать за младшими братьями и сестрами. Соответственно, учителям первых классов начальной школы труднее добиться того, чтобы их ученики усваивали новые знания на примерно одинаковом уровне (несмотря на то что преподаватели тратят на это немалое время и силы). Это означает, что некоторые учащиеся так никогда и не догонят своих сверстников, имевших в начале школьного обучения огромное преимущество.

Поскольку образование носит конкурентный характер, во многих случаях родители обращаются к внешкольным преподавателям не для того, чтобы их дети догоняли одноклассников по предметам, которые даются им труднее, а чтобы «вышли вперед», обогнали сверстников. Во время бесед со школьниками я задавала им много вопросов о системе внешкольного образования. Действительно некоторые учащиеся обращаются к частным преподавателям в тех случаях, когда сталкиваются с трудностями в изучении тех или иных предметов, но большинство посещают внешкольные занятия даже тогда, когда они и без того прекрасно успевают. На китайский Новый год сингапурские школы уходят на четырехдневные каникулы, и я спросила у встретившихся мне на спортивной площадке подростков, что они собираются делать на праздниках. Один из них, державшийся более уверенно, улыбнулся и ответил: «Хотелось бы отдохнуть, но я буду учиться, потому что хочу оставаться в числе первых!».

Менеджер одного из частных учебных центров, в который я зашла, объяснил мне: для того чтобы ребенок получил допуск на внешкольные занятия, ему придется сдать вступительный экзамен. Только представьте себе: некоторым учащимся придется обращаться к репетиторам лишь затем, чтобы получить право на посещение занятий после школы! На другом полюсе образовательного спектра мы видим ту же картину. По словам учительницы-стажерки, с которой я разговорилась в школе, она

записалась на занятия в учебном центре, когда училась в младшем колледже, чтобы подтянуть биологию, но у нее ничего не получилось: частные занятия закончились слишком быстро. В учительской я услышала разговор двух преподавателей на эту же тему и не могла не улыбнуться (если бы я работала в этой школе, мне было бы не до смеха): «Маркус отказывается покупать учебник, потому что он узнал все, что нужно, на частных уроках».

Зависимость от теневой системы образования, доступной только некоторым, означает, что определение будущего 12-летних школьников по результатам выпускных экзаменов едва ли справедливо. Оценки на выпускных экзаменах в начальной школе (PSLE) зависят не только от ума или усердия в учебе школьников, но и от того, сколько денег их родители вложили в частное обучение. Я побывала в нескольких благотворительных организациях Сингапура, помогающих обездоленным людям, и узнала, что 40 % детей из бедных семей не могут сдать PSLE. Существует несколько школ для тех, кто провалился на этих экзаменах, лишающих шанса (я сознательно характеризую их так, потому что именно они определяют образование этих детей). Примерно половина из тех, кто не сдал PSLE, – дети из семей с ежемесячным доходом менее 1500 сингапурских долларов.

В сингапурской прессе часто обсуждается опасность элитизма в обществе, в котором принято еще в самом нежном возрасте разделять детей в зависимости от их способностей (и во многих случаях – от материальной обеспеченности их семей). Некоторые учащиеся из верхних потоков свысока смотрят на всех остальных, ведь они уверены, что это целиком и полностью их заслуга (забывая, что во многих случаях им помогают семьи и частные преподаватели). Не так давно в центре скандала оказалась самая престижная в Сингапуре школа Раффлза. Одна из ее учениц (дочь члена парламента) написала в своем блоге, что она сторонница «тирании способных и умных», а также определила человека, с которым была не согласна, как «принадлежащего к другому классу». После вмешательства отца девочки в ее блоге появилась запись о том, что «некоторые никак не могут смириться с жестокой правдой»[128].

Конечно, это исключительный случай. Но вот что говорит ассоциированный профессор Ирен Ын (факультет социальной работы Национального университета Сингапура): «Все большее и большее разделение учащихся на категории означает, что круг их общения становится все более и более узким… Даже если у них самые благие намерения, следствием узкого круга общения становятся ограниченная эмпатия и отсутствие понимания того, как эти учащиеся могли бы помочь другим, отличающимся от них

людям»[129]. Вот почему Дэвид Хо создал свою программу наставничества – он предлагает помощь не только учащимся из бедных семей, но и привилегированным студентам, которые обучают таких школьников. Программа Хо позволяет привилегированным студентам глубже осознать проблемы, с которыми сталкиваются их подопечные, что весьма полезно для тех, кто вскоре будет претендовать на высокие должности в системе политической власти Сингапура.

Возвращаясь к результатам программы PISA 2009 и 2012 гг., отмечу, что Сингапур показал себя очень хорошо. Средние оценки учащихся по математике, чтению и естествознанию позволили ему занять 2-, 3- и 4-е места в мире соответственно. Однако что касается воздействия социально-экономического положения семей учащихся, Сингапур показывает равный или немного более низкий результат по сравнению со средним для ОЭСР показателем – повышение социально-экономического статуса на 1 пункт приводит к увеличению оценки PISA на 44 пункта (по данному параметру страна находится в нижней десятке государств). Следовательно, несмотря на все усилия Министерства образования, направленные на смягчение последствий социально-экономического положения семей учащихся посредством финансовой помощи малообеспеченным родителям, структуру системы никак нельзя назвать меритократической.

И всё же…

Результаты функционирования системы образования Сингапура нельзя считать справедливыми. Однако она весьма успешна с той точки зрения, что значительная часть учащихся достигает базового уровня в таких предметах, как чтение, математика и естествознание. Доля школьников, получивших очень низкие оценки в тестах PISA, в Сингапуре значительно меньше, чем в большинстве других стран. Таким образом, то, насколько хорошо по сравнению с сингапурскими ровесниками справляются с учебой школьники из других стран, в значительной степени зависит от материальной обеспеченности их семей. Однако даже те из школьников Сингапура, кто получил самые низкие оценки на тестах PISA, превзошли сверстников из многих других стран, а выходцы из семей, которые по сингапурским стандартам находились в социально уязвимом положении, во многих случаях показали более высокие результаты, чем такие же учащиеся по всему миру. ОЭСР называет последних резильентными, или стойкими, учащимися (resilient students).

Возможно, это название понравится политикам, которым хорошо известно, сколько таких «стойких» учащихся вынуждены преодолевать разнообразные трудности в собственных странах. Но я не думаю, что оно придется по душе самим «стойким» учащимся, если им когда-нибудь станет известно о том, как их называет международная организация. Согласно предложенному ОЭСР определению, резильентность не обязательно означает, что учащийся, принадлежащий к малообеспеченной семье, получил более высокие оценки, чем его ровесники из богатых семей. Не означает такое определение и того, что учащийся превзошел по оценкам более обеспеченных учащихся из всех остальных стран мира (хотя это и удалось некоторым школьникам из беднейших семей Сингапура). Школьник просто показал достаточно высокие оценки по сравнению с учащимися из бедных семей, живущими в других государствах. Поскольку сингапурские школьники, как правило, получают значительно более высокие оценки, чем дети из других стран, участвующих в программе PISA (более подробно об этом ниже), многие подростки из семей, принадлежащих к нижней четверти социально-экономического спектра Сингапура, в сравнении с подростками из бедных семей других стран попадают по своим оценкам в верхнюю четверть PISA и определяются как «стойкие». Однако это совсем не означает, что они имеют лучшие возможности в учебе, так как их обеспеченные сверстники все равно занимают все места в младших колледжах страны, вынуждая «стойких» выбирать из «менее академических» курсов.

Сингапурская система далеко не всегда справляется с проблемой выравнивания успеваемости школьников из бедных семей и их более состоятельных сверстников, но она обеспечивает достижение почти всем учащимися, направленными в тот или иной поток, определенного минимального стандарта образования. Деление по различным потокам и школам основывается на результатах экзаменов, и в исключительных случаях некоторые маршруты предназначены специально для тех, кто потерпел фиаско в учебе. Последующая реакция системы заключается, скорее, в предоставлении неудачникам возможности овладения действительно полезными профессиональными навыками и признании «множества пиков совершенства» (хотя некоторые из них могут быть значительно выше остальных), чем продолжения образования на «псевдоакадемических» или профессионально-технических курсах с ограниченными возможностями дальнейшей занятости.

В 1990-х годах правительство страны пришло к выводу, что «Сингапуру будет хуже, если все станут получать академическое образование, но никто не будет знать, как починить телевизор,

станок или как работают на заводах»[130]. Были предприняты шаги, направленные на то, чтобы преодолеть негативное восприятие профессионально-технического образования как «мусорной свалки». Государство вложило огромные средства в профессиональное образование, в разработку программ для обучения в политехникумах и Институте технического образования (ITE), а также в оснащение этих учебных заведений самым современным оборудованием. Учебные программы ITE разрабатываются в сотрудничестве с представителями деловых кругов, чтобы в наибольшей степени учесть потребности предприятий; это способствует низкой безработице среди молодежи (немногим выше половины от среднего мирового показателя)[131]. Пока эти программы не пользуются у населения в целом – или у пожилых тетушек, подробно расспрашивающих своих племянниц и племянников об успехах в учебе на семейных встречах на китайский Новый год, – таким же уважением, как образование А-уровня, однако постепенно к ним начинают относиться все лучше. По крайней мере некоторые выпускники школ, получившие право на поступление в младшие колледжи, отдают предпочтение учебе в политехникумах. В этих учебных заведениях благодаря денежным вложениям и тщательно разработанным учебным программам для учащихся открывается возможность освоить действительно полезные навыки и умения, востребованные работодателями.

Мы встретились с Аланом (выпускник политехникума и молодежный активист) в шумном вестибюле отеля, где с нас взяли 24 сингапурских доллара за две чашки травяного чая (это очень дорого). Он тоже считает, что академическое образование – не единственная цель в жизни: «На разных этапах жизни мы развиваемся с индивидуальной скоростью. Многие из нас относятся к “запоздавшим цветам”. Билл Гейтс? Стив Джобс? Рэй Крок? Сим Вон Ху? Все эти известные личности добились успеха в жизни, несмотря на отсутствие у них университетской степени. Несмотря на множество ошибок, они не сдавались, а упорно работали и выстояли. Каждый из нас с рождения наделен уникальными силами и талантами. Если кто-то не очень хорошо успевает в школе и не может поступить в университет, это не значит, что у него нет сильных сторон, связанных с другими областями. Поэтому мне кажется, что оценки за учебу – только один из нескольких способов измерения способностей человека или его знаний».

По-видимому, создатели сингапурской системы согласны с Аланом, хотя академический маршрут считается самым престижным. Для того чтобы узнать, как сингапурская система

образования относится к детям, оказавшимся в нижней части образовательной иерархии, давайте зайдем в школу «Северное сияние» для плохо успевающих. Наша встреча с заместителем директора этого учебного заведения состоялась в школьный день спорта. Он проходил на огромном стадионе, заполненном возбужденными подростками. Мы нашли скамейки для пикника, уселись друг напротив друга, и моя новая знакомая начала рассказ: «Смотрите, это потерянные, заброшенные отверженные дети. Они не сдали экзамены, они были изгоями в своих школах. Здесь они получили возможность начать сначала – в кругу друзей, таких же, как они, где никто не смотрит на других свысока».

В Сингапуре действует порядок, согласно которому распределением учителей по школам занимаются органы управления образованием. Но «Северное сияние» нанимает учителей самостоятельно, делая выбор в пользу тех, кто стремится изменить жизнь своих учеников. Кто-то из преподавателей обучает детей академическим навыкам и умениям (хотя о получении сертификата того или иного уровня речь не идет), кто-то перешел в «Северное сияние» из Института технического образования и помогает школьникам освоить разнообразные технические навыки, чтобы подготовить их к учебе в техническом колледже, а кто-то пришел непосредственно с производства, чтобы научить подопечных навыкам, полезным в мире труда. Все школьники последнего года обучения участвуют в программе производственной практики; в течение двух месяцев они работают в розничной торговле, гостиницах и на промышленных предприятиях. Учащиеся похожей школы «Путь к признанию» осваивают навыки труда в сфере общественного питания, работая в ресторане, который принадлежит этому учебному заведению. Должна сказать, что в нем подают превосходное рыбное карри.

Отбор и распределение 12-летних школьников по преимущественно академическим и преимущественно профессионально-техническим школам и потокам имеет свои плюсы и минусы. В Сингапуре эта дифференциация осуществляется в условиях и без того конкурентной культуры, вследствие чего резко возрастают требования к совсем маленьким детям, так как родители стремятся гарантировать, что 12-летний ребенок будет отобран в академический поток. В результате усиливается дробление общества на социально-классовые группы и нарастает непонимание между их членами. В то же время, хотя эта практика ведет к усилению неравенства с точки зрения возможностей получения образования, она способствует повышению готовности молодых людей к выходу на рынок труда.

Так происходит не только в Сингапуре. Ученые из Нидерландов Тийс Бол и Херман ван де Верфхорст проанализировали практику отбора на разные учебные программы, курсы профессионального обучения и положение с занятостью молодежи в 29 странах мира. Они пришли к выводу, что каждой стране приходится делать выбор между справедливостью в образовании и занятостью молодежи[132]. Неравенство в сфере образования зависит не от масштабов использования и специфики программ профессионального обучения (т. е. не от профессиональной ориентации), а от того, в каком возрасте учащихся отбирают и распределяют на различные учебные программы, а также от масштаба этих программ. В то же время высокая занятость молодежи определяется не ранним отбором, а профессиональной ориентацией системы. Возможно ли уменьшить масштаб отбора в системе и одновременно усилить ее профессиональную ориентацию? Да, конечно, потому что эти элементы системы «вступают в игру» в разное время.

Т. Бол и Х. ван де Верфхорст объясняют, что масштаб отбора и распределения является важным отличительным признаком системы на начальном этапе среднего образования, а масштаб и характер профессионально-технического обучения – на более поздних этапах среднего и высшего образования. Поэтому каждая страна может с выгодой для себя использовать преимущества и отбора, и профессионально-технического обучения (хотя такой возможностью пользуется очень небольшое количество государств, отсюда и представление о необходимости компромисса между ними). Имеется в виду ограниченный отбор на ранних стадиях образования, что ведет к уменьшению неравенства, и пристальное внимание к профессиональному обучению на заключительных этапах среднего и при получении высшего образования, что позволяет добиться сокращения безработицы. В профессионально-техническом обучении Сингапур близок к совершенству. Анализ Т. Бола и Х. ван де Верфхорста показывает, что другие страны могли бы воспользоваться его опытом в этой области на заключительных этапах среднего образования, не жертвуя справедливостью, как происходит при отборе и распределении школьников на различные учебные программы в слишком юном возрасте.

10. Привлекательность профессии, служебные лестницы и работа с психологией мотивации

Обостренное чувство цели в жизни или вера в то, что ты делаешь, – одни из самых мощных сил, движущих человеком.

Ган Ким Юн, министр здравоохранения Республики Сингапур

Отличные учителя для всех

Чем объясняется относительный успех в программе PISA школьников, которые на родине, в Сингапуре, были не на самом хорошем счету? Несколькими факторами. Важную роль играет, например, азиатская культура, в которой высоко ценится образование. Поэтому родители, принадлежащие к самым разным слоям общества, ставят перед детьми высокие цели и контролируют их учебу в школе и дома. Многие учителя не ограничиваются исполнением служебных обязанностей, а отдают школьникам все свое время и с готовностью проводят занятия с отстающими учениками. Министерство образования Сингапура, в свою очередь, внедряет все больше и больше «программ повышения уровня», призванных подтянуть учащихся, испытывающих трудности. Даже если у юноши или девушки нет наклонности к наукам, у них могут быть другие причины оставаться в школе, что тоже способствует мотивации учащихся.

Важнейшим достижением Министерства образования Сингапура, изменившим ситуацию для всех школьников, включая тех, кто не может похвастаться хорошей успеваемостью, стало привлечение в учебные заведения отличных преподавателей и создание условий для их профессионального развития. Однажды во время поездки в безупречно чистом сингапурском метро мне попалось газетное объявление, обращенное к местным учителям. Сначала мне показалось, что это реклама какого-то кутюрье (на второй полосе газеты): шесть симпатичных мужчин и женщин в стильных черных костюмах. Присмотревшись к женщине в центре, с короткой стрижкой и с развевающимся шелковым шарфом, я увидела размещенную рядом с ней подпись:

Ын Хуэй Минь

Преподаватель Младшего католического колледжа

Стипендиат Министерства образования (обучение за рубежом)

Лондонская школа экономики, Великобритания (экономика)

Магистр естественных наук, Оксфордский университет, Великобритания

Это была реклама стипендий для молодых людей, которые хотели бы стать школьными преподавателями. Для того чтобы привлечь в профессию «честолюбцев», тех, кто ставит перед собой высокие цели, государство предлагает 18-летним юношам и девушкам возможность получить высшее образование (в Сингапуре или за рубежом) в обмен на 4–6-летние «долговые обязательства» или «натуральную оплату» в форме работы в государственных школах страны. По понятным причинам этот жизненный путь приобрел широкую популярность (в одном из рекламных объявлений был изображен ученый, получивший образование в одном из французских университетов, это экзотическое приключение для сингапурского подростка). Дополнительным стимулом служат привлекательные возможности служебного роста, такие как творческий отпуск, который посвящается участию в разработке политики Министерства образования (что было бы экзотическим приключением для кого-то вроде меня).

В Сингапуре преподавание в школе не относится к числу профессий, привлекательных по самой своей природе, – в 1980-х годах в стране ощущалась острая нехватка учителей, что вызвало приток педагогов из таких стран, как Новая Зеландия, Австралия и Великобритания. Поэтому правительство Сингапура не жалело и не жалеет сил для того, чтобы сделать профессию учителя привлекательной с помощью стипендиальных программ, достойной заработной платы и оплачиваемого обучения. Тем не менее оно не может предложить стипендию каждому учителю-стажеру, что не позволяет привлечь достаточное количество лиц с высшим образованием; поэтому некоторые будущие учителя поступают на двухгодичные педагогические курсы сразу после окончания младшего колледжа или политехникума. Кому-то может показаться удивительным, что в такой высокоэффективной стране могут работать учителя, не имеющие даже степени бакалавра. Однако Сингапур использует собственную модель формирования профессионального учительского корпуса. Вот что говорит об этом Хо Пэн, бывший генеральный директор агентства

образования:

> Я думаю, все мы убеждены в том, что человек должен учиться всю свою жизнь. На уровне предварительной подготовки у нас нет возможности обучить будущих преподавателей всему тому, что позволило бы им стать хорошими учителями. Мы должны поощрять начинающих учителей к поступлению на курсы непрерывного обучения и повышения квалификации, к использованию разнообразных возможностей профессионального развития. Я полагаю, что поддержка, которую государство оказывает нашим учителям, – предмет зависти многих стран мира[133].

Крис Хасбэндс из лондонского Института образования противопоставляет сингапурский подход к начальному обучению учителей практике Англии, которая переживает период дерегулирования, когда на ведущие роли в подготовке преподавателей вышли школы. «В Сингапуре роль государства очевидна: движущей силой улучшений в обучении будущих учителей, произошедших с 1980-х годов, когда моральный дух упал максимально низко, а нехватка преподавателей была наибольшей, стал Национальный институт образования. Несколько недель назад я вернулся из Сингапура, где работал на правительство, и никто там не мог поверить в то, что мы [в Великобритании] делаем в плане дерегулирования».

Мне выпала честь посетить лекцию в сингапурском Национальном институте образования, которую читала «профессор Б.» – любезная, уверенная в себе женщина. Она рассказывала слушателям о том, что значит быть «суровым, но справедливым» преподавателем, – о модели, к которой стремятся все учителя. В аудитории сидели не более 20 слушателей, а занятие было посвящено преподаванию математики детям младшего школьного возраста. Я узнала, что урок, посвященный понятию числа, должен начинаться с конкретики; далее учитель переходит к изображениям, а в заключение вводится понятие числа как абстракции. Профессор рассказала, что детей надо поощрять к изложению хода их мыслей, а также к обмену мнениями – для выяснения того, правы они или нет и почему. Наконец я узнала, что дети должны понимать, что представляют собой числа, а не только знать порядок действий с ними, потому что (хотя и не только поэтому) на выпускных экзаменах в начальной школе (PSLE) проверяется не только запоминание, но и понимание. После лекции профессор предложила подбросить меня до железнодорожной станции на машине. Во время поездки

она рассказала о важности отношений между учителем и учащимися: «Для того чтобы получить доступ к их головам, мы должны тронуть их сердца».

Давайте немного задержимся на отношениях «учитель – учащийся», а затем вернемся к сингапурской модели профессионального развития преподавателей. Не скрою, подход к этим отношениям удивил и порадовал меня. Сингапур – самая экономически развитая страна Восточной Азии. Поэтому, когда я собиралась посетить ее, чтобы познакомиться с системой образования, у меня уже были определенные стереотипы: авторитарные строгие учителя, суровая дисциплина на занятиях. Ничего подобного. Смеяться разрешается.

На одном из уроков в начальной школе, на котором мне довелось присутствовать, учительница задала задачу:

– Салли похудела на 5 килограммов, и сейчас она весит 60 килограммов. Сколько она весила раньше?

Один из учеников поднял руку.

– 55 килограммов.

Затем школьник объяснил, как он пришел к этому ответу. Учительница сделала паузу.

– А вы что думаете? – спросила она у класса.

– Неправильно, – раздалось несколько голосов.

– Да, ответ неверный. Но что в нем было хорошего? (Учитель хотела, чтобы дети высказали свои соображения об использовавшемся подходе.)

– Она похудела больше, чем ожидала!

Услышав это, и учительница, и дети не могли не рассмеяться.

В другом классе я увидела прикрепленный к стене листок с правилами поведения, написанными детской рукой. Запреты и наказания за их нарушение были приняты на классном собрании под руководством учителя. Последним в списке значилось: «Не играй с бумажными шариками» – иначе «Мистер Лиу бросит этим шариком в виновного». В следующей классной комнате над доской висел плакат с девизом: «Хорошо учись, еще лучше играй и съедай обед подчистую». Но я отвлеклась…

Служебные лестницы

Я уже упоминала, что в Сингапуре уделяется большое внимание подготовке превосходных учителей, хотя часть преподавателей не имеет университетских степеней. В отличие от многих стран, где статусом «дипломированного учителя» пользуется и недавний выпускник университета, и преподаватель с 20-летним стажем работы в школе, в Сингапуре в соответствии

со структурой системы получение начального педагогического образования – это первый шаг на долгом пути. Далее следует годичный период вступления в должность. В школе молодому учителю назначается наставник, под наблюдением которого он учится практической работе. Только в случае если молодой преподаватель получает положительные оценки ментора и коллег, он считается дипломированным учителем. Однако такой педагог еще не обладает навыками, необходимыми учителю-магистру, учителю-специалисту или, если уж на то пошло, генеральному директору агентства по образованию Министерства образования, ответственному за страну в целом (вершина в карьере учителя). В течение первых трех лет работы заработная плата учителя ежегодно увеличивается, но затем единственная возможность добиться ее повышения – движение вверх по одной из служебных лестниц (треков): по пути преподавания, пути лидерства и пути специалиста (рис. 4).

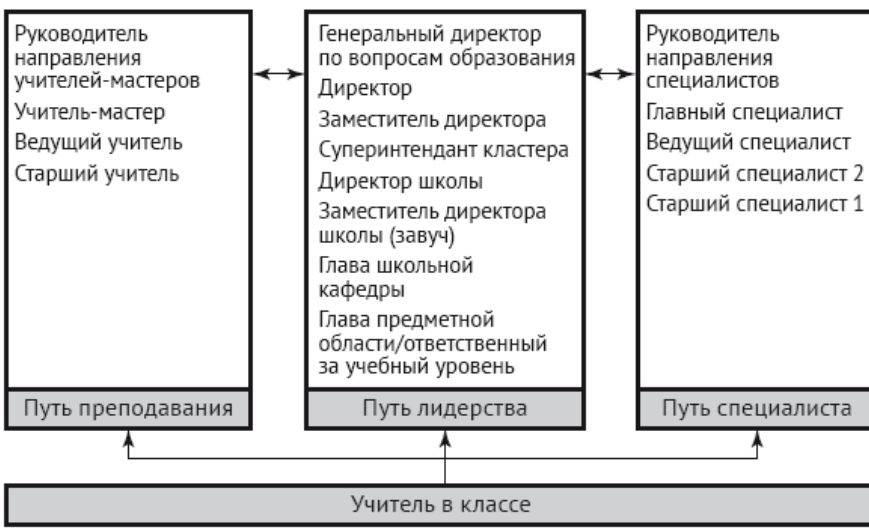

Рис. 4. Порядок продвижения учителей по служебным лестницам в Сингапуре

От учителей, претендующих на те или иные должностные ступеньки каждой из этих карьерных лестниц, требуются различные навыки, опыт и знания; кроме того, существует комплексная структура развития учителей, параллельная структуре, определяющей порядок их продвижения. Системой профессионального развития управляют специалисты, подобные магистру Йоде из саги «Звездные войны» – достигшие самых высоких вершин профессиональной квалификации в качестве учителей-мастеров. Прежде чем получить назначение на определенную должность, претендент должен пройти

соответствующую подготовку (общую и специальную). Поскольку для школьных учителей изначально существуют разные направления развития разной степени престижности, любой преподаватель, обладающий талантом и готовый к труду, может продвинуться вверх по служебной лестнице и сделать успешную карьеру.

Продвижение вверх означает, что на учителя возлагается дополнительная ответственность, что находит отражение в более высокой заработной плате. В зависимости от потока учитель может исполнять роль наставника менее опытных преподавателей, руководить педагогическим комитетом или курсами повышения квалификации в своем районе. Это действительно возможно, так как в Сингапуре рабочий день школьного учителя не ограничивается проведением уроков, индивидуальным планированием и проверкой домашних работ учащихся. Труд учителя требует больших затрат, но, как и в случае с Японией, сингапурские преподаватели имеют гораздо меньшую учебную нагрузку, чем в среднем их коллеги из стран – членов ОЭСР. Поэтому учителя могут выделить время для обмена опытом и совместного планирования мероприятий.

Во время посещения Академии сингапурских учителей (Academy of Singapore Teachers, AST), одного из многих центров профессионального развития, мне выпала честь встретиться с тремя учителями-мастерами. Академия находится в старом школьном здании, которое отдано ей целиком и используется для повышения квалификации школьных преподавателей. Учителя-мастера проводят в этих стенах множество семинаров; здесь же проходят встречи членов различных учительских сообществ. AST была создана в 2010 г., ее цель – формировать культуру профессионального мастерства в учительской среде. По-видимому, академия прекрасно справляется с возложенной на нее миссией. Мне рассказали, что некоторые учительские сообщества были созданы и функционируют без ведома AST: школьные преподаватели время от времени собираются, чтобы обсудить некоторые педагогические темы и обменяться опытом работы. Даже если во главе объединения стоят учителя-мастера, нельзя сказать, что они исполняют руководящие роли (это не относится к сообществам директоров школ). Преподаватели обращаются к мастерам после семинаров с просьбами прийти на собрание сообщества и поделиться опытом; при этом учителя исходят из собственных потребностей или имеют в виду проблемы, возникшие у коллег. Ни один из семинаров AST не является обязательным, тем не менее они весьма популярны у школьных преподавателей.

Я так и слышу, как политики и государственные деятели из других стран задаются вопросом: «Как, черт возьми, они это делают?». Почему в других странах школьные учителя не создают добровольные сообщества и не ищут возможности для повышения квалификации? Неужели все дело в добросовестности сингапурцев? Это возможно, но еще им помогает система. Она устраняет все барьеры на пути обучения учителей, высвобождая их собственную мотивацию, которая становится движущей силой этих положительных эффектов. К тому же система структурирована так, что дает небольшой внешний толчок тем, кто в этом нуждается (потому что условием увеличения заработной платы преподавателя является повышение его квалификации).

Работа с психологией мотивации

У нас появился прекрасный повод вернуться к разговору о психологии мотивации. Рассматривая условия работы учителей в Финляндии, мы упоминали о внутренней мотивации и трех, как было установлено, поддерживающих ее вещах – мастерстве, общности (связанности) и автономии. Под внутренней мотивацией понимается мотивация к выполнению деятельности, которую индивид находит приятной или интересной по самой своей природе и которая ассоциируется с разнообразными приносящими удовлетворение вещами, такими как творчество и созидание, решение проблем, когнитивная гибкость и настойчивость[134]. Ее противоположность – внешняя мотивация; она долгое время определялась как мотивация к деятельности, которой индивид занимается в ожидании внешнего вознаграждения или в попытке избежать наказания (табл. 1) [135]. С точки зрения производительности внешняя мотивация рассматривалась как бесполезная, так как обещание внешнего вознаграждения действительно могло привести к росту интенсивности усилий, однако вследствие этого происходило ослабление внутренней мотивации и удовольствия от исполняемой деятельности самой по себе после прекращения вознаграждения[136].

Таблица 1. Внутренняя и внешняя мотивация (первоначальная теория)

Тип мотивации	Определение	Ассоциации
Внутренняя	Деятельность вызвана тем, что действие приятно или интересно по самой своей природе	Творчество и созидание, решение проблем, когнитивная гибкость и настойчивость
Внешняя	Деятельность вызвана тем, что действие приводит к отдельному желаемому результату, такому как вознаграждение	Первоначально увеличивает частоту действия, но в перспективе ведет к ослаблению внутренней мотивации

Со временем, когда исследователи пришли к выводу о существовании других типов внешней мотивации, не имеющих отрицательных последствий, в исходную теорию были внесены соответствующие уточнения. Представьте себе, например, учительницу, которая вечером после ужина устроилась на диване, чтобы проверить экзаменационные работы восьмиклассников. Можете мне поверить: подавляющему большинству преподавателей сами по себе проверка работ и выставление отметок школьникам отнюдь не доставляют удовольствия. Следовательно, учитель исполняет эту обязанность не потому, что находит ее приятной или интересной по самой ее природе; значит, у преподавательницы по определению не может быть внутренней мотивации, которая заставила бы ее заниматься проверкой работ и выставлением оценок. Однако ее действия никак не связаны и с обещанием вознаграждения или угрозой, что у нее появятся дополнительные обязанности, которые надо будет выполнять во время обеденного перерыва. Учительница занята тем, что не доставляет ей удовольствия и не представляет для нее интереса, потому что она заботится о детях и их образовании; к тому же она понимает, что оценка экзаменационных работ полезна с точки зрения обучения детей. К какому типу относится мотивация учителя в данном случае?

Данные, полученные Р. Райаном и Э. Деси в сравнительно недавнем исследовании, позволили им высказать предположение о существовании четырех типов внешней мотивации, варьирующихся по шкале от автономной до контролируемой[137]. Наиболее полный контроль осуществляется в рамках внешней (экстернальной) мотивации типа «кнута и пряника», включающей вознаграждение разных видов и санкции, а наибольшая автономия, близкая к истинной внутренней мотивации, имеет место в случае интегрированной регуляции, когда цели деятельности учителя (помощь детям в обучении) совпадают с его

целями как индивида. Между этими полюсами лежат такие типы, как идентификация, когда индивид осознанно разделяет цели действия, и интроекция, под которой понимается мотивация, обусловленная желанием заслужить одобрение других людей (табл. 2).

Таблица 2. Внутренняя и внешняя мотивация (обновленная теория)

Тип мотивации		Причина действия	Источник мотивации
Внутренняя		Действие приятно или интересно по самой своей природе	Внутренний (автономный)
Внешняя	Интегрированная	Цели действия тождественны целям индивида	Внутренний (автономный)
	Идентифицированная	Индивид осознанно разделяет цели действия	Отчасти внутренний (умеренно автономный)
	Интроецированная	Желание заслужить одобрение других людей	Отчасти внешний (умеренно контролируемый)
	Экстернальная	Действие производится из-за внешнего вознаграждения или наказания	Внешний (контролируемый)
Амотивация		Понимание причины отсутствует	Мотивация отсутствует

Источник: *Ryan R.M., Deci E.L.* Intrinsic and extrinsic motivations...

Что происходит, когда школы или системы образования находят людей, имеющих внутреннюю мотивацию к обучению и воспитанию детей, наделенных пониманием цели жизни и верой в свои силы, а также в важность образования (следовательно, стремящихся к тем же самым целям, что и школа)? Возникает сразу несколько положительных эффектов: позитивные установки в отношении преподавания, эффективная деятельность, удовлетворение от труда и психологическое равновесие.

Условием этого является автономия учителей; необходимо, чтобы они выполняли определенные действия, например занимались профессиональным развитием, не из-под палки, а потому, что они сами стремятся к повышению квалификации. Вот почему принятый в Сингапуре порядок продвижения учителей по служебной лестнице выглядит таким разумным. За исключением стран, пользующихся преимуществом в высшей степени строгого отбора будущих учителей (например, Финляндии), часть

школьных преподавателей по сравнению с остальными всегда будет менее мотивированной к повышению квалификации. До недавнего времени в Англии действовал порядок, согласно которому старшие преподаватели и руководство школы наблюдали за учителями на уроках и оценивали их действия по шкале от 1 до 4, где 1 означало «выдающееся занятие», а 4 – «неудовлетворительное». Дальнейшее вознаграждение или санкции в отношении учителей зависят от школы, но и в том и в другом случае многие школьные преподаватели чувствуют, что находятся под внешним контролем, и испытывают внешнее побуждение к подготовке или реакции на эти наблюдения за их уроками. Это воздействует на всех учителей – и на тех, кто в любом случае будет повышать свою квалификацию, и на меньшинство, которое и пальцем не шевельнет ради того, чтобы улучшить занятия в классе.

Благодаря созданию в Сингапуре системы продвижения школьных преподавателей, тесно связанной с повышением их квалификации, наблюдение за педагогической деятельностью становится в этой стране одним из инструментов, используемых для оказания учителям помощи, направленной на новый шаг вверх по служебной лестнице. Система вознаграждает учителей, движимых автономной и внутренней мотивацией, – тех, кто не покладая рук трудится ради своих учеников, – а также выстраивает структуру, обеспечивающую помощь и поддержку всех их начинаний. Тем, кто ответственно исполняет свои обязанности, но не горит на работе, система дает дополнительный толчок в направлении профессионального развития и продвижения по служебной лестнице. Учителям, оказавшимся в профессии случайно и в течение многих лет халатно относившимся к повышению своего профессионального уровня, система ставит барьер на пути увеличения заработной платы, а в некоторых случаях заставляет их искать другую работу. Чтобы избавиться от «гнильцы», сингапурским школам не нужна система контроля, заставляющая всех без исключения чувствовать себя «немного подпорченными».

Профессиональное развитие

Структура служебной лестницы и ее устройство позволяют учителям самостоятельно делать тот или иной выбор. Предусматривается, что каждый сингапурский учитель тратит на профессиональное развитие 100 часов в год. Преподаватели используют это время для повышения квалификации, потребности в которой определяют сами совместно с

непосредственными руководителями. Учителя могут в течение учебного дня посещать семинары и курсы, а школы организуют необходимые изменения в расписании и обеспечивают оплату; специально для этих целей каждая школа ежегодно получает защищенный «грант на развитие сотрудников». Как упоминалось выше, сингапурские учителя имеют меньшую учебную нагрузку в течение школьного дня, чем в среднем по ОЭСР, что позволяет выделять определенное время для профессионального обучения и участия в различных мероприятиях с другими преподавателями.

Учителям предлагаются на выбор разнообразные, хорошо продуманные курсы и семинары. Их ведущими выступают не только учителя – мастера Академии сингапурских учителей (даже в такой маленькой стране 16 гуру не могут взять на себя всю нагрузку); имеются также профессиональные курсы при Институте образования, а отделы учебных планов и развития Министерства образования проводят обучение по различным предметам. При этом AST является крупнейшей из семи академий с различной предметной специализацией.

Учителя-мастера рассказывали мне, что они никогда не проводят единичные семинары – серия составляет по меньшей мере два занятия, чтобы участники могли применить новые методы и решения на своих уроках и рассказать о трудностях и положительных моментах. Это позволяет избежать не только общей проблемы, когда в день профессионального обучения учитель получает возможность посидеть сложа руки, выпить чаю и послушать умных людей, вместо того чтобы вещать весь день самому, но и ситуации, когда слушатели курсов, попытавшись применить полученные знания на своих уроках, сталкиваются с трудностями. Участники семинаров и курсов знают, что они должны будут рассказать на занятиях о своем опыте использования рекомендаций, к тому же им напоминают о необходимости практического применения новых приемов и методик. Наконец, если слушатели столкнутся с проблемами на школьных уроках, они всегда могут обратиться за помощью и поддержкой к коллегам и более опытным преподавателям.

Если бы в других странах были бесплатные курсы профессионального развития высокого уровня, а у учителей – возможность посещать их (как это сделано в Финляндии), этим воспользовалось бы гораздо больше школьных преподавателей, чем сейчас. Даже те, кто не испытывает особого энтузиазма в отношении профессионального развития, проявляли бы бóльшую готовность к повышению квалификации, если бы знали, что приобретение новых знаний и навыков, как это происходит в Сингапуре, необходимо для продвижения по службе (а значит, и

по шкале ставок заработной платы).

Чтобы получить право войти в класс, учитель должен провести один год в Национальном институте образования. Затем его ожидают многие годы дальнейшего обучения и совершенствования профессиональных навыков. Но как насчет периода сразу после окончания института? Периода, когда у молодых учителей так мало опыта? И что ждет обычных преподавателей, которым в течение нескольких лет не удается продвинуться по служебной лестнице? Не слишком ли все это рискованно?

Что ж, у всех молодых учителей имеются наставники и коллеги, а вопросы планирования уроков решаются на еженедельных тематических совещаниях. Нельзя не упомянуть и о печатных руководствах для педагогов, которые играют важную роль в обеспечении по крайней мере минимального, но полностью соответствующего стандартам уровня классных занятий. Сингапурские школьники пользуются учебниками такого же высокого качества, как и в Финляндии. Учителя, в свою очередь, располагают сопроводительными книгами, методическими пособиями, в которых содержится огромное количество полезной информации и рекомендаций, разработанных отдельными школами и предметными отделами. В типичном пособии подробно описываются школьные занятия по тому или иному предмету и освещаются следующие проблемы.

1. Цели урока.
2. С какими трудностями чаще всего сталкиваются дети, осваивая тему урока?
3. Какие вопросы преподавателя заставят учащихся задуматься?
4. Какие вопросы позволят установить степень понимания школьниками темы урока?
5. Какие виды деятельности можно предложить ученикам?

Если бы я как преподаватель естествознания в средней школе имела такое пособие, оно сэкономило бы мне огромное количество времени. Даже если бы вы отказались от планирования урока, просто следовали советам из пособия и занимались по учебнику, ваше занятие осталось бы хорошо построенным, хотя и, возможно, не слишком интересным для класса. А если бы вы использовали рекомендации в качестве трамплина, позволяющего сэкономить время для того, чтобы составить план урока по своему усмотрению в соответствии с потребностями и интересами учащихся, вы провели бы хорошо построенное и захватывающее воображение занятие. Такие уроки

проводит мадам Ын – опытный преподаватель, ветеран «английского фронта» с 20-летним стажем. «Я обращаюсь к учебникам не слишком часто, – говорит она. – У меня есть собственные материалы – плод многолетних проб и ошибок». Руководства для учителей – универсальный инструмент, с помощью которого мгновенно находится «наименьший общий знаменатель», в то же время они нимало не ограничивают опытных преподавателей установленной свыше структурой урока.

Теперь я могу сказать, что изучение сингапурской системы образования далось мне труднее всего. Я была озадачена, я вновь и вновь перечитывала материалы. Возвращаясь на родину из Китая, я выбрала пересадку в Сингапуре, чтобы провести дополнительные интервью. Только после этого я сумела сложить все части мозаики в общую картину. Результаты функционирования системы применительно к чтению, математике и естествознанию впечатляют; политика в области образования разумна и тщательно продумана, а организация подготовки учителей выглядит просто превосходной. Хорошо финансируемое профессиональное образование способствует низким показателям безработицы, а сложный порядок продвижения по служебной лестнице, предлагающий учителям стимулы, время и поддержку в повышении профессионального уровня, может оказаться полезным странам с неэффективной системой совершенствования квалификации учителей или тем, где профессиональное развитие доступно только самым целеустремленным педагогам. Предложение учителям творческих отпусков, во время которых они переходят на службу в госучреждения и принимают участие в разработке учебных планов и образовательных программ, – идея, которая могла бы оказаться весьма востребованной и в западном контексте; ее осуществление способствовало бы повышению реалистичности и полезности этих программ в реальном контексте школы. Все это позволяет мне сделать вывод об очень высокой эффективности сингапурской системы образования.

Однако если вы немного сами поваритесь в сингапурской системе, перед вами откроется ее менее блестящая сторона. Будущее детей определяется в совсем юном возрасте на основе результатов, которые в значительной степени зависят от частных уроков, а следствием суровой конкурентной системы становятся повышенные требования к учащимся на всех уровнях. Желаете ли вы этого для своей страны? Предположим, вы ответите «да». Допустим, вы создали систему образования по своему разумению. Скорее всего, она будет функционировать хуже, чем образовательная система Сингапура, которая гарантирует, что все

молодые люди покидают учебные заведения, обладая полезными навыками. Почему бы тогда не взять сингапурскую политику в сфере образования за образец, не внедрить ее в каком-то другом месте и затем не почивать на лаврах, ожидая повторения истории успеха? К сожалению, у вас нет такой возможности. Проблема в том, что в зависимости от места некоторые политические действия будут приводить не только к ожидаемым, но и к непредвиденным последствиям. Предположим, одна из западных стран попытается ввести деление на потоки или отбор учащихся в школы в юном возрасте. Совсем не обязательно, что такая мера будет стимулировать школьников к более старательной учебе и что успеваемость, как это происходит в Сингапуре, повысится. Почему? Потому что в западных странах считается, что интеллект – это постоянная величина. Значит, большая часть населения будет исходить из того, что неудачи детей на экзаменах, следствием которых становится распределение в нижние потоки системы образования, вызваны фактором, который школьники едва ли способны контролировать, а не тем, что можно изменить, приложив дополнительные усилия. Давайте рассмотрим это важное психологическое различие более подробно на примере Китая – страны, оказавшей наибольшее культурное влияние на установки населения Сингапура по отношению к образованию.

Шанхай

11. Конфуцианский тип мышления

Неуклюжая птица, летящая первой, доберется до леса раньше других.

Китайская пословица

Если не брать во внимание невнятный обмен репликами на мандаринском диалекте китайского языка с таксистом, который вез в меня в город из аэропорта (я опрометчиво сообщила ему, что работаю учителем, и водитель попросил у меня совета), то первой жительницей Шанхая, с которой я свела знакомство, была 6-летняя девочка в костюме Белоснежки, приветствовавшая меня песней «Let it go» из диснеевского мультфильма «Холодное сердце». Ее мама Мишель, фотограф-портретист, была счастлива принять у себя на несколько недель британку, которая поможет дочери с изучением английского языка. Я подхватила песню, и мы обнялись. Энджел ничем не отличалась от маленьких девочек из других стран; она заводила друзей на качелях, наслаждалась английскими играми (такими как «Найди мне… туфельку»), но уже через 20 минут заскучала и всем своим видом дала мне знать об этом. Единственное заметное отличие Энджел от ребенка ее возраста из Англии заключалось в том, что девочка пока не ходила в школу; однако она посещала подготовительную группу детского сада, а также частные уроки – училась играть на фортепиано и рисовать.

Различия в жизни разных семей стали более наглядными, когда меня пригласили погостить Дженни – одна из учительниц, с которыми я имела удовольствие встречаться, и ее 14-летняя дочь Анджела, девочка, открытая всему миру. Когда я приехала, Анджела показала комнату, в которой я должна была остановиться. Мы поговорили о нашей общей любви к певице Адель, а затем на ломаном, но впечатляющем английском языке Анджела рассказала мне, чем закончился второй сезон телевизионного сериала «Шерлок». И тут из соседней комнаты раздался певучий голос Дженни: «Анджела, пора делать уроки!».

В тот вечер Анджеле пришлось выполнять домашнее задание не только по английскому, но и по математике. На все про все у нее ушло три с половиной часа, что, как шепнула мне на кухне Дженни, было обычным для школьных заданий на дом. Иногда у Анджелы уходило и четыре часа, но это никак не влияло на ее желание учиться. Трудолюбие – типичная черта шанхайских

школьников. Софи, которая сейчас учится в магистратуре по специальности «фармакология», была немногим старше Анджелы, когда переехала из Китая в канадский Торонто, чтобы окончить там среднюю школу. Она помогла мне понять различия между китайскими и канадскими школьниками: «Отличие в трудовой этике. В Китае не имеет значения, хорошие оценки вы получаете или нет. От вас ожидают, что вы в любом случае будете отдавать все силы учебе. Вы воспринимаете тех, кто получает высокие оценки, как образец для подражания и всеми силами пытаетесь достичь их уровня».

О том, в чем заключаются «школьные» причины того, что китайских детей заваливают домашней работой, мы поговорим позже, а в этой главе я хотела бы рассказать об основополагающих принципах трудовой этики китайцев. Они актуальны и поныне, но уходят корнями на несколько тысяч лет в прошлое. Эта трудовая этика выходит за рамки конкурентной китайской системы школьного образования и пересекает государственные границы. Ее привозят с собой китайские иммигранты; в тех случаях, когда взрослым кажется, что американские или британские школы недостаточно нагружают учащихся, они дают своим детям дополнительную домашнюю работу. Даже поздравительные и вдохновляющие открытки, рассылаемые китайцами, превосходят американские в том отношении, что в первых делается значительно более сильный акцент на старательность, трудолюбие и непрерывное самосовершенствование (только сравните формулировки «Поздравляем тебя с тем, что благодаря усердному труду…» и «Отдавая дань твоему выдающемуся уму…»[138]). Это, по-видимому, продукт культуры, по крайней мере отчасти, а не только системы образования.

Китайская трудовая этика распространяется и на культуру других государств Восточной Азии – Тайваня, Сингапура и Японии. Я уверена, что дополнительные усилия школьников этого региона и то, в каких направлениях они прилагают эти усилия, играют важную роль в успехах всех трех стран в программе PISA. Однако, хотя данный подход уходит корнями в далекое прошлое, я полагаю, что некоторые его принципы (в том объеме, в каком мы сочли бы это необходимым) могут быть заимствованы западными семьями, школами и даже системами образования.

Неудача как мать успеха

Вернемся к высказыванию Софи, по словам которой «вы воспринимаете тех, кто получает высокие оценки, как образец для

подражания и всеми силами пытаетесь достичь их уровня». Во время моего пребывания в Китае эта тема нередко всплывала в разговорах с другими людьми; имеется в виду, что школьники, которые учатся особенно хорошо, принимаются за образец, и все остальные стремятся догнать их и перегнать – либо посредством специфических стратегий, либо прилагая еще бóльшие усилия к учебе. Суть в том, что китайцы верят в возможность «догнать и перегнать». В отличие от американцев китайские родители и дети убеждены в том, что прилежание в учебе способствует успеху. Как считают ученые, эта вера и определяет разрыв в достижениях между учащимися азиатского и американского происхождения в пользу первых[139].

Вера в то, что трудолюбие выше способностей, связана с конфуцианской философией, которая пользуется ощутимым влиянием не только в Китае, но и в Восточной Азии в целом.

Впрочем, прилежание, усердие в учебе – не единственный фактор успеха; обязательно следует упомянуть о *способе* прилежной учебы. В Англии некоторые мои ученики были очень горды тем, что целиком переписывали страницы из учебника. Другие, работая над ошибками, проверяли и исправляли только те вещи, которые казались им легкими, а трудные просто пропускали. Дети из стран Восточной Азии в большинстве случаев действуют прямо противоположным образом: они используют больше стратегий обучения, основанных на самоконтроле, таких как пересказ, повторение («Я повторяю материал для себя»), развитие и уточнение («Я пытаюсь понять, как соответствуют друг другу вещи, о которых говорилось на уроке»), отслеживание («Я проверяю, понимаю ли я вещи, которым пытаюсь научиться») и планирование («Я стараюсь как можно лучше планировать школьные занятия»)[140], а столкнувшись с трудностями, более настойчиво пытаются их преодолеть.

В начале 1990-х годов психологи Гарольд Стивенсон и Джеймс Стиглер, изучавшие японское и китайское образование, начали эксперимент, в котором попытались сравнить настойчивость японских и американских детей. Они намеревались предложить учащимся из обеих стран математическую задачу, не имевшую решения, чтобы выяснить, как долго дети будут пытаться найти ответ[141]. Но ученым пришлось закончить эксперимент раньше, чем они планировали: японские учителя убедили исследователей прекратить его после того, как задача была предложена нескольким учащимся. Дети не желали отступать и продолжали искать решение гораздо дольше, чем предполагалось.

Эксперименты, проводившиеся другими учеными, показали, что, столкнувшись с трудностями, дети восточноазиатского происхождения не только проявляют бóльшую настойчивость, но и с более высокой вероятностью решают проблему[142]. Еще интереснее, что перед лицом возможной неудачи эти дети начинают работать более интенсивно – полная противоположность типичной реакции западных учащихся. Канадский психолог Стивен Хайне и его коллеги провели исследование этого удивительного феномена. Ученые предложили японским и канадским учащимся тест на созидание и творчество, известный как тест на отдаленные ассоциации (Remote Associates Test, RAT). Дети должны были придумывать слова, связывавшие друг с другом три других слова (например, слово «мечта» связывает слова «день», «фантазия» и «сон»)[143]. Участникам эксперимента специально предлагались тесты двух уровней сложности – относительно легкие и сравнительно трудные. После прохождения теста учащихся просили оценить собственные результаты по определенной схеме, в которой, в частности, содержалась информация о результатах других детей. Учащиеся, получившие более сложные задания, думали, что они справились с ними значительно хуже, чем большинство участников эксперимента, и наоборот, те, кто получил более легкие задания, считали, что они выполнили их гораздо лучше, чем остальные.

Далее события развивались еще интереснее. Как это часто бывает в экспериментах по социальной психологии, ученые ввели респондентов в заблуждение. Программа исследования предусматривала тест на эмоциональный интеллект с использованием компьютера. Однако через несколько минут после начала выполнения заданий компьютерная программа якобы дала сбой. Не скрывая огорчения, ведущий объявил, что на некоторое время оставит участников эксперимента. Он выяснит, когда проблема будет устранена, а пока учащиеся, если захотят, могут ответить на вопросы еще одного теста RAT. Продолжительность выполнения нового теста (в этот раз он состоял из легких и трудных заданий) зависела от того, насколько успешными респонденты были в первый раз; однако японские и канадские учащиеся показали прямо противоположную динамику (рис. 5).

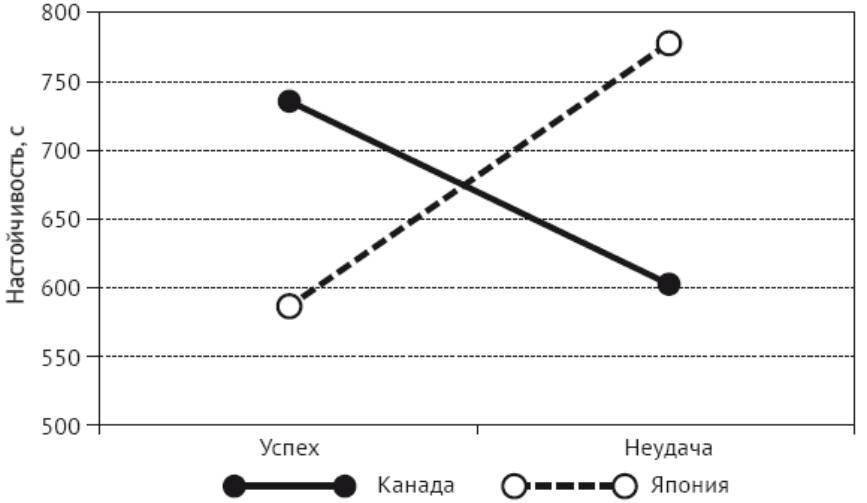

Рис. 5. Время работы над тестом (настойчивость)

Источник: Heine S.J., Kitayama S., Lehman D.R. et al. Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 81. No. 4. P. 599–615.

Канадские учащиеся, плохо справившиеся с первоначальным тестом, потратили на новые задания меньше времени, чем их сверстники, успешно прошедшие первый тест. Если канадцы считали, что способны справиться с заданием, они тратили на его выполнение больше времени (т. е. были мотивированы к достижению успеха). В отличие от них для японских учащихся низкие результаты в первом тесте означали, что они будут работать над новыми заданиями дольше, чем их более успешные товарищи (неудача была воспринята как мотивирующий фактор). Вероятно, аналогичная матрица поведения распространяется и на китайских учащихся. Во многом схожий эффект был обнаружен и в исследовании Флорри Ын, Евы Померанц и Шуй-Фонг Лам, в котором измерялись не столько усилия, сколько результаты; после неудачи результаты китайских учащихся улучшились, а американских – нет[144].

Неуклюжая птица, летящая первой, доберется до леса раньше других

Чем объясняются эти глубинные различия? Почему учащиеся из одной страны в отличие от сверстников из другой постоянно проявляют завидное упорство перед лицом трудностей или

неудач? Специалистом в этой области является Цзинь Ли, которая более 10 лет работала над книгой, посвященной анализу культурных моделей обучения на Востоке и Западе[145].

За много лет до защиты докторской диссертации в Гарвардской высшей школе педагогических наук Цзинь Ли приехала в США из Китая и устроилась на работу внештатным учителем сначала в Вермонте, а затем в Пенсильвании. Молодую преподавательницу, как и любого другого выпускника китайской школы, привыкшего к тому, что залог хорошего образования – это прилежание в учебе, удивила атмосфера, царившая в американских классах: «Больше всего меня поразило то, что они (учащиеся. – *Ред.*) нисколько не были заинтересованы в работе по выполнению и так уже минимальных заданий по английскому языку. <…> Мое недоумение усилилось; мысль о том, что богатейшая на Земле страна населена молодыми людьми, которые не желают учиться, приводила меня в полное замешательство»[146]. На то чтобы понять причины различий между китайскими и американскими учащимися (вопрос, интересующий и нас), Ли потребовались многие годы.

Как считает Цзинь Ли, западный подход к исследованиям проблем обучения основывается на давней интеллектуальной традиции, заложенной еще в Древней Греции. Самое непосредственное отношение к интересующему нас вопросу имеют три ключевые идеи:

• стремление к знаниям основывается на человеческом любопытстве к миру;

• единственный субъект исследования, открытия и конечного триумфа – индивид;

• обучение лучше дается тем, кто превосходит других в способностях.

Следовательно, если индивида не интересует то, чему он учится, у него не будет мотивации к обучению; основанием для обучения служит прежде всего собственная выгода, а то, насколько хорошо будет учиться человек, зависит от его относительно постоянных индивидуальных качеств.

В пользу последнего представления свидетельствуют результаты исследований концепций интеллекта и способностей с участием американских детей и взрослых; при этом чем старше становятся дети, тем более стойкими являются их представления о постоянстве способностей[147]. Однако культуры государств Восточной Азии базируются на принципиально иных основаниях. Их жителям нет дела до врожденных различий в способностях, они воспринимают достижения как результат в большей степени

усилий человека, чем его одаренности от природы[148].

Роберт Гесс с коллегами обнаружили, что китайские матери чаще всего объясняли неудачи детей в школе недостаточными усилиями с их стороны, в то время как американские женщины при ответе на этот вопрос выбирали вариант «недостаточное прилежание детей» реже, чем все остальные объяснения[149]. С. Хайне с коллегами использовали в своем исследовании с участием японских и американских учащихся специально разработанную анкету, вопросы которой позволяли определить, в какой степени интеллект, по мнению респондентов, определяется усилиями людей, а в какой – талантом или врожденными способностями. Они обнаружили, что американцы европейского происхождения приписывают усилиям «ответственность» за 36 % интеллекта, американцы азиатского происхождения – за 45 %, а американцы японского происхождения – за 55 %[150].

Мы видим, что азиаты признают различия между людьми во врожденных способностях, но не придают им большого значения, так как уверены, что определяющую роль в достижении успеха играют усилия, прилагаемые индивидом. В качестве эпиграфа к этой главе выбрана старая китайская пословица: «Неуклюжая птица, летящая первой, доберется до леса раньше других». Имеется в виду, что неуклюжий или не очень умный от природы человек вполне способен превзойти всех остальных, если приложит к достижению цели достаточно усилий.

Читатели, знакомые с работами известного психолога Кэрол Дуэк, заметили, вероятно, параллели между образовательной культурой Восточной Азии и тем, что ученый называет «мышлением роста», «гибким сознанием» или «установкой на рост» (growth mindset). «Мышление роста» имеет место в случаях, когда, думая об интеллектуальных способностях, люди уверены, что они могут взращиваться и развиваться посредством применения и обучения. Мышлению такого типа можно противопоставить «мышление постоянства», «установку на данность» (fixed mindset), свойственные людям, уверенным в том, что интеллектуальные способности являются в основном постоянными, фиксированными, т. е. что существуют разные уровни человеческих способностей и с этим почти невозможно ничего поделать. В тех случаях, когда дети сталкиваются с трудностями, огромное значение имеет то, какой образ мышления им присущ.

Как обнаружила К. Дуэк, те, кто верит в постоянство интеллекта, мотивированы избегать трудных задач, так как не желают показать ограниченность своего разума; они как будто не верят в свою способность найти правильные ответы. Напротив,

люди с мышлением роста мотивированы к поиску проблем, они верят в способность собственного интеллекта к развитию в процессе преодоления возникших трудностей[151]. Вы помните о разной реакции японских и канадских учащихся на «успех» и «неудачу», выявленной в исследовании С. Хайне? Она очень точно отражает поведение, которое мы можем ожидать от людей с мышлением роста и мышлением постоянства.

Во многих случаях установка на рост и установка на данность интеллекта определяют разные подходы к усилиям, направленным на достижение той или иной цели, и к практике. Если индивид исходит из того, что его интеллект представляет собой определенное «количество», и при этом желает выглядеть от природы умным человеком, он не захочет, чтобы окружающие видели, сколь немалые усилия ему приходится прикладывать для достижения цели. Я очень хорошо знакома с данной психологической установкой, потому что выросла в Англии и работала в этой стране учителем. И наоборот, если индивид верит в способность интеллекта к росту, то, с его точки зрения, в усилиях, прилагаемых для достижения цели, нет ничего стыдного, поскольку они воспринимаются не как свидетельство глупости, но как то, что делает человека умнее. Ученые из Иллинойского университета в Урбане-Шампейне провели исследование этих установок с участием молодых людей из США европейского, американского и азиатского происхождения[152]. Учащимся предоставлялась возможность попрактиковаться в выполнении задания, после чего им предлагалась для решения другая весьма трудная задача. По окончании практики участники исследования могли публично сообщить сверстникам о том, какие усилия им пришлось приложить, и только американцы европейского происхождения преуменьшали усилия, потребовавшиеся для выполнения практического задания, что, по мнению исследователей, должно было защитить их самооценку в случае если они плохо справятся с задачей.

К. Дуэк предложила способ измерения мышления роста и мышления постоянства. Согласно данным, полученным ею при изучении американских выборок, установку на данность интеллекта имели 40 % учащихся, установку на рост – примерно столько же (около 40 %) и смешанную установку – около 20 % респондентов[153]. Данные, полученные Дуэк, поднимают важный вопрос, который затрагивает все описанные выше межкультурные исследования: выявленные в них различия между учащимися, представляющими разные культуры, маскируют отличия, имеющиеся *внутри* этих культур. Далеко не все жители западных стран верят в постоянство интеллекта. Точно так же не все

китайцы верят в изменчивость интеллекта. Однако те, кто уверен в его пластичности, составляют большинство, что, по-видимому, связано с культурой, в которой они формировались как личности.

Конфуцианская культура обучения

Мы с Нэнси встретились в «парижской» кофейне в цокольном этаже одного из шанхайских торговых комплексов. В то время моя новая знакомая – симпатичная девушка с лукавой улыбкой, влюбленная в английский язык, училась в университете. Как и многие другие жители Шанхая, она настояла на том, что заплатит за мой кофе, хотя это я должна была бы отблагодарить Нэнси за рассказ о том, как она получала образование. Когда-то семья девушки (родители и младший брат) жила в другой части Китая, а потом переехала в Шанхай. Сначала разговор зашел о школьных сочинениях; по словам Нэнси, чаще всего ей приходилось писать сочинения на тему личной мотивации, больших жизненных целей, и ее одноклассники действительно много работали для их достижения. Для описания своего стремления к успеху Нэнси и ее ровесники часто опирались на образцы для подражания.

Одним из них был Куан Хэн, знаменитый древнекитайский ученый времен империи Хань. Куан Хэн родился в семье бедняков, которые не могли позволить себе даже ламповое масло. Поэтому мальчик не мог читать вечером и ночью. Чтобы не тратить время попусту, он проделал небольшое отверстие в стене дома, чтобы место, где он спал, освещалось светильниками, горевшими в доме богатых соседей. При этом свете Куан Хэн учился по ночам; впоследствии благодаря своему таланту и трудолюбию он стал выдающимся ученым своего времени. Еще одним любимым героем Нэнси был известный китайский поэт Ли Бо, автор такого, например, стихотворения, как «Пробудившись днем весенним от хмельного сна». В детстве Ли Бо очень много читал и начал сочинять стихи, когда ему было 10 лет. Китайские дети воспитываются на этих и подобных им историях, поощряющих такие добродетели, как прилежание и усердие.

Корни этого представления восходят к древнекитайскому философу Конфуцию, жившему в VI в. до н. э. и пользовавшемуся огромным влиянием. Согласно Конфуцию, к добродетели людей ведет самосовершенствование через знание. Обучение – это цель, которая достигается благодаря личному стремлению к самосовершенствованию. Отсюда усердный труд и настойчивость, проявляемые в трудные времена, важны не только потому, что приносят выгоду человеку, – они являются основой человеческой нравственности и добродетели.

Я пришла к пониманию этого совершенно случайно, во время разговора с Рони, необычайно проницательным молодым человеком, получившим образование в Китае, но работающим репетитором в Канаде. Мы сидели за столиком в шумном кафе и обсуждали проблемы нравственного воспитания, а также принятые в разных странах подходы. Я задала Рони вопрос:

– Если уж мы говорим о нравственности, что значит быть хорошим ребенком в Китае?

Ответ Рони удивил меня:

– Самодисциплина, трудолюбие и, конечно, сообразительность. Тогда тебя будут считать образцовым учащимся.

Я была в замешательстве, потому что понимала под нравственностью совсем иное – то, как ты относишься к другим людям. Но вскоре я осознала, что китайцы осмысляют нравственность не так, как мы, а более широко. По мнению Цзинь Ли, конфуцианская интеллектуальная традиция включает, в частности, такое представление: «Учеба позволяет человеку стать лучше, а не только умней. Конечная ее цель – самосовершенствование и в то же время помощь другим»[154].

Казалось бы, объявлять самосовершенствование целью нравственности не совсем справедливо, однако достичь этой цели удалось совсем немногим людям и то лишь благодаря их врожденной способности к обучению. Другая идея об обучении, сохраняющаяся в конфуцианской традиции, гласит: «Учение не является чьей-то привилегией, и оно никого не дискриминирует. Каждый способен искать и приобретать знания независимо от врожденных способностей и общественного положения»[155]. По-видимому, воспитание в конфуцианской культуре способствует формированию у китайских детей мышления роста.

Родители и учителя

Как именно это происходит? Мы знаем, что в Китае детям рассказывают о знаменитых ученых, отдававших все силы поискам истины. Мы слышали о поздравительных открытках, восхваляющих не достижения, а прилежание и трудолюбие. Теперь мы должны упомянуть об учителях и родителях – взрослых, с которыми школьники проводят большую часть времени, в процессе общения с ними дети и узнают о роли разума и усилий.

В разговорах с китайскими учителями были два случая, когда мои собеседники, рассказывая о своих впечатлениях от английской и американской систем образования, явно

испытывали неловкость, потому что им не хотелось никого критиковать. Я имею в виду моих знакомых Венди (она несколько недель преподавала математику в английской школе в рамках программы правительства Великобритании, направленной на изучение опыта Шанхая в образовании) и Лину (в течение года преподавала математику в США). В ответ на мою просьбу рассказать о том, что они думают об иностранных системах, Венди и Лина сначала выразили восхищение тем, что местные учителя не жалеют усилий, чтобы их уроки были интересными для школьников, а затем немного смутились и высказали одно и то же мнение: «Мне показалось странным, что английские учителя давали школьникам задания разной трудности. Некоторым учащимся предлагались очень легкие задачи. Почему учителя не придерживаются единого стандарта?». Это напомнило мне тонкий комментарий Барта Симпсона в одной из сцен известного мультипликационного сериала: «Не буду кривить душой. Мы отстаем от класса и собираемся догнать его, сбавив свою скорость? Вы совсем чокнулись?».

В Китае на всех уроках, на которых мне довелось побывать, школьники выполняли одни и те же задания. Ряд учеников опережали одноклассников, но никто в классе не получал более легких заданий и никого не отправляли работать индивидуально с помощником преподавателя. Конечно, для некоторых это было слишком сложно, и учителя приходили им на помощь в течение урока или после него. Все преподаватели пытались помочь школьникам, которые столкнулись с трудностями и не дотягивали до уровня остального класса. Учителя не делали отстающим поблажек, а ставили перед ними новые задачи, поддерживали и ожидали от них прогресса, пытаясь внушить, что если школьники приложат достаточные усилия, то у них все получится.

Системы образования различаются и по тому, как учителя используют похвалу. Исходя из собственного опыта, Цзинь Ли пишет: «На протяжении всех моих школьных лет, когда мы писали контрольную или сдавали экзамен, учитель часто просил самых трудолюбивых (но не самых лучших) учащихся подняться, чтобы остальные аплодировали им за их выдающееся стремление к знаниям»[156]. По словам изумительной К. Дуэк, похвала усилиям, а не достижениям – один из наиболее действенных методов развития у детей мышления роста[157]. Как и в случае со многими другими идеями из книги Дуэк, я отнюдь не призываю к немедленному использованию предлагаемых в ней подходов в британских школах. В классе, в котором некоторые дети с каждым годом все больше и больше отстают от сверстников, а другие еще

плохо говорят на английском языке, было бы неуместно давать всем учащимся одни и те же задания. К тому же дети воспитывались в системе с установкой на данность интеллекта, поэтому попытка приветствовать общими аплодисментами самого прилежного ученика может смутить его, так как класс привык, что усердие в учебе – признак недостатка врожденных способностей. Подходы, о которых мы говорили, должны приниматься по крайней мере с первого класса школы.

Примерно так ведут себя китайские родители. Они преуменьшают успех своих детей, стремясь тем самым побудить их к еще большим усилиям; к тому же родители опасаются, что похвала может снизить мотивацию детей к учебе. По тем же причинам взрослые склонны делать акцент на неудачах детей, но в действительности все не так страшно, как может показаться западному человеку. Когда на неудачу сына или дочери указывают родители из Европы или Северной Америки (если дело все же доходит до этого), их действия воспринимаются как сильный удар по самооценке ребенка. Это объясняется верой в неизменность черт характера, из чего следует, что причины провала неустранимы и ребенок рискует навсегда остаться неудачником. Поэтому мы склонны восхвалять положительные черты детей («Ах, какая умница!»), оставляя в стороне их слабые стороны. И здесь нельзя не упомянуть об уколе в адрес Запада со стороны Рони, который был нанесен, когда мой собеседник рассказывал об опыте преподавания математики в Канаде: «Если азиатский школьник неправильно решает задачу, ему говорят, что он ошибся. Если на его месте оказывается американец, он услышит, что проявил творческий подход».

Указывая на недостатки или ошибки ребенка, родители восточного происхождения открывают ему пространство для роста и самосовершенствования. Чтобы установить реакцию родителей на успехи и неудачи школьников, Флорри Ын с коллегами провела опрос самих детей. Исследователи обнаружили, что дети китайского происхождения не считают, что их родители реагируют отрицательно; напротив, опрошенные сообщили, что в случае неудачи родители оказывают им поддержку, советуют учиться на своих ошибках, и вообще по сравнению с американскими китайские родители в большей степени участвуют в образовании детей[158]. Возможно, им не хватает родительского тепла[159], но восточные родители не стремятся к повышению самооценки детей посредством незаслуженных похвал.

Иногда, разговаривая с людьми о моей работе, я слышала вопрос: «Как вы собираетесь учиться у Китая, если его культура

настолько отличается от нашей?». В большинстве случаев я отвечала, что некоторые практики действительно полностью зависят от культуры, а другие могут быть нами заимствованы. Однако в данном случае я хотела привлечь внимание к возможности научиться вещам, принадлежащим к самой культуре. Родители маленьких детей и учителя начальной школы помогли бы детям, если бы внушили им мысль о важности таких связанных с обучением добродетелей, как прилежание, настойчивость и стойкость, не забывая, конечно, и о таких традиционных ценностях, как доброта и честность. И родители, и педагоги могли бы воздержаться от хороших отзывов о сообразительности или уме (это трудно, я знаю), не скупясь на похвалы за прилагаемые усилия и попытки думать на два или три шага вперед. Наконец мне кажется, что родители и учителя не должны бояться указывать детям на текущие недостатки, если это происходит в обстановке поддержки и дополняется советами о том, что и как они могли бы сделать лучше.

12. Китайские легенды, *гуаньси* и рабочие-мигранты

Тысячи солдат пытаются пройти по единственному бревенчатому мосту.

Китайская пословица

Мало того что на выполнение школьных домашних заданий у Анджелы уходит 3–4 часа в день, бóльшую часть выходных она посвящает дополнительным заданиям по китайскому и английскому языку, математике, оперному пению и тренировкам в баскетбольной секции. Для себя у девушки почти не остается времени. Конечно, я слышала истории о матерях-«тигрицах» – китайских родителях, которые заставляют детей посещать всевозможные дополнительные занятия и практиковаться в экстремальных условиях. Однако еженедельное расписание занятий Анджелы не переставало удивлять меня, ведь Дженни была полной противоположностью моему представлению о «тигрицах». В мыслях я представляла их воплощением строгости, не проявляющими ни малейшего сочувствия к детям, которые вынуждены преодолевать различные трудности, угрожающими сжечь их милые игрушки и глядящими на всех свысока с туфель на шпильках. Дженни ходила в балетках и носила обручи для волос, твердила Анджеле о том, как она восхищается своей хорошей девочкой, и не хотела, чтобы дочь училась за рубежом, потому что «я буду скучать по своей малышке». Однажды, возвращаясь домой из школы, она задержалась у почтового ящика, чтобы достать две футболки с изображением Тейлор Свифт – сюрприз для Анджелы. Дженни не имела ничего общего с матерью-«тигрицей». Почему же у Анджелы не было ни минуты свободного времени? Как-то на кухне, занимаясь приготовлением ужина, Джинни мне все объяснила:

– На эти занятия ходят все. Если бы я освободила от них Анджелу, она бы забеспокоилась, потому что начала бы отставать от одноклассников.

Моя хозяйка закрыла дверцу холодильника и продолжила:

– Но это не единственная причина. Так она сможет поступить в хорошую среднюю школу, и у нее будут высокие шансы сдать *гаокао* и поступить в хороший университет.

Джинни покачала головой.

– Ты знаешь, к детям предъявляют такие высокие

требования… Бедные, бедные шанхайские школьники…

Тысячи солдат пытаются пройти по единственному бревенчатому мосту

Гаокао (gaokao) – это всекитайские экзамены, которые сдают 18-летние школьники для поступления в университет. На каждом экзамене школьник получает стопку бланков с вопросами и заданиями. Общая продолжительность экзаменов, которые проводятся в течение двух дней, составляет 9 часов. На экзаменах проверяется знание выпускниками школ мандаринского диалекта китайского языка, английского языка, математики и других наук и искусств. Заявить, что сдать *гаокао* – сделать большое дело, означает не сказать ничего. Кроме выпускников школ, поступающих в университеты благодаря «выдающемуся таланту» (конечная цель внепрограммных занятий), для всех остальных оценка, полученная на этих экзаменах, определяет, поступят ли они в университет и в какой из них, а также какие предметы они смогут там изучать. От университета, в свою очередь, зависит, какая работа будет предложена выпускникам по его окончании, какую заработную плату они будут получать и какой образ жизни вести.

Оценка по *гаокао* косвенно влияет даже на возможность вступить в брак. Гуляя в шанхайском Народном парке, я наткнулась на брачный рынок. На мандаринском диалекте его еще называют «Уголком свиданий вслепую в Народном парке». Что я увидела? По краям каждой из дорожек парка выстроились родители, которые держали в руках небольшие плакаты с информацией о своих отпрысках: возраст, работа, доход, образование и китайский знак зодиака. Каждый из них хотел бы договориться о свидании для своих взрослых детей. Низкая оценка, полученная на *гаокао*, означает, что шансы молодого человека или девушки найти партнера по браку значительно уменьшаются.

Высокие ставки привели к массовым попыткам мошенничества на *гаокао*; поэтому в провинции Хэнань, например, во время экзаменов, которые проводятся не в школьных залах, а на огромных площадях, над учениками на высоте около 500 метров летали беспилотники, отслеживавшие все виды активности, включая радиосигналы со смартфонов и странное поведение экзаменуемых. Ежегодно часть школьников, чтобы пройти *гаокао*, пытается воспользоваться услугами профессиональных мошенников, которые за большие деньги подменяют абитуриентов и сдают за них экзамены.

Каждый год всекитайские вступительные экзамены в университет сдают более 9 млн выпускников школ. Несмотря на то что вот уже много лет *гаокао* рассматриваются как единственный путь к успеху, в университеты принимают менее 7 млн человек, а на самые желанные места в наиболее престижных вузах поступает всего несколько тысяч юношей и девушек. Поэтому в Китае *гаокао* часто описывают как ситуацию, когда «тысячи солдат пытаются пройти по единственному бревенчатому мосту». Сами всекитайские экзамены проводятся с 1952 г., но подобные испытания – часть тысячелетней китайской традиции экзаменов с высокими ставками и заманчивыми перспективами славы и богатства. Известно, что проверочные испытания для желающих поступить на государственную службу широко практиковались еще в середине эпохи Тан[160]. Будущие знаменитые ученые, о которых Нэнси узнала в школе и которые проделывали дыры в стенах домах, изучали по ночам классические произведения для того, чтобы сдать эти экзамены и полностью изменить свою жизнь. Конфуцианская направленность на прилежное обучение прижилась в культуре, в которой на протяжении почти полутора тысяч лет огромную роль играли и играют экзамены; поэтому в высоких требованиях, которые предъявляются к китайским школьникам, нет ничего удивительного.

Требование прилежно учиться исходит в первую очередь от родителей, которые ожидают от своих детей очень высокой успеваемости, что в некоторых случаях проявляется как неудовлетворенность текущими оценками школьников[161]. Их, безусловно, поддерживают дедушки и бабушки, которые зачастую играют очень важную роль в жизни китайских детей, приглядывая за внуками в то время, когда родители находятся на работе. Во многих отношениях это положительные моменты, однако «объединенные» требования к детям по поводу успеваемости нередко выходят за разумные пределы, тем более что китайская политика «одна семья – один ребенок» означает, что с этим малышом связаны надежды шести взрослых (двое родителей и две пары бабушек и дедушек). Сама я даже представить не могу, каким должно быть это давление, потому что была одним из пяти детей сравнительно беспечных родителей. Но меня чуть не до слез расстроило стихотворение «Экзамены», написанное на стене Клуба чтения и письма на английском. Его сочинила десятилетняя девочка.

Эти экзамены
Вгонят меня в гроб!

От моих оценок
У бабушки раскалывается голова,
а дедушка сходит с ума.
Мой мир – реальность,
В голове – пустота.
Учителя глядят сурово,
Им кажется, что я глупа.
Одноклассник не хулиган,
Он просто не умеет шутить.
Я так боюсь ужасных криков
и бесконечных стонов.
Очень хочу повзрослеть
И узнать, на что я способна.
Пока же я знаю,
Что в жизни нет ничего интересного,
И я должна прилежно учиться.

У нас нет выбора

Несмотря на впечатляющие достижения шанхайских школьников в учебе, поддерживаемые острой конкуренцией за места в нескольких лучших университетах, ни один из родителей, с которыми я встречалась, не желал, чтобы его детям предъявлялись слишком высокие требования. Во время работы над этой главой на мою электронную почту пришло письмо от Дженни, мамы Анджелы. Во втором его абзаце я прочитала: «На юге Китая стоит холодная зима. Сегодняшний день – самый морозный в Шанхае за 30 лет. У нас наступили зимние каникулы, но Анджеле приходится посещать дополнительные занятия по математике. Бедные, бедные китайские школьники. Но мы не в силах ничего изменить».

Однажды меня пригласили на выходные остаться в гостях у подруги Мишель – леди по имени Рэй, воспитывавшей 6-летнего сына. Она рассказала о собственном опыте жизни, когда тебе предъявляют завышенные требования, а также о том, что родители давили на нее, даже когда Рэй стала взрослой. «Мои родители предъявляют очень, очень высокие требования. Когда я работала в Шанхае, то по сравнению с прежним местом моя зарплата очень сильно выросла. Но родители все равно были недовольны». Ни Рэй, ни Мишель, ни Дженни, ни подруга Рэй по имени Эрин не хотели давить на своих детей высокими требованиями, но взрослые очень хорошо понимают, в каком контексте те получают образование.

Мы с Эрин и Рэй обсуждали эту тему в местной кофейне. Из разговора я узнала, что Александр, сын Рэй, играет на гавайской гитаре. Как бы в шутку я задала Рэй вопрос, чтобы попытаться понять ее мотивы:

– Что, если Александр станет известным исполнителем, добьется большого успеха, но провалит все свои школьные экзамены?

– Мне кажется, это не мое дело, – ответила Рэй. – Пока дети не подросли, большинству родителей все равно. Однако у Александра может возникнуть ситуация, когда его преподаватель попытается надавить на меня. Не знаю, смогу ли я выдержать?! Мои знакомые рассказывали, что давление исходит от учителей. Школы требуют с учителей, а учителя – с родителей.

– Что? – удивилась я. – Разве учитель может давить на родителей?

– СМС! – Тут Эрин, подруга Рэй, начала что-то быстро говорить на мандаринском диалекте, и мне пришлось ждать, пока Рэй не переведет ее слова.

– Ежедневно приходят эсэмэски. По 10 сообщений в день. Ваш ребенок сделал то-то и то-то. Вы должны проверить его домашнюю работу…

Чтобы показать мне сообщения учителя ее сына, Эрин наклонилась над столом, отодвинув в сторону мой кофе. И хотя я не могла прочитать текст, но видела и слышала, как на телефон приходили текстовые сообщения. Мне сказали, что в основном это были сообщения от учителя, в которых говорилось, что Эрин должна лучше контролировать выполнение домашней работы ее сыном, чтобы убедиться, что задание сделано должным образом.

Даже если отвлечься от требований учителей (к причинам их требований мы вернемся чуть ниже), существование *гаокао* как единственного показателя успеха и единственного пути, ведущего в университет и к высокооплачиваемой работе, является достаточным основанием для того, чтобы родители пристально следили за успеваемостью своих детей. Однажды в Шанхае я вслух задумалась о том, почему в Китае к успеху ведет единственный путь – узкий бревенчатый мост, через который должна переправиться вся армия. Почему нельзя проводить собеседования, по крайней мере на самых престижных курсах, чтобы в дополнение к высоким оценкам понять, как мыслят учащиеся и чем они увлекаются, почему не ввести более широкие критерии для поступления в университет, такие как экзамены различных типов или достижения учащихся?

Оказалось, что китайские власти думают в том же самом направлении. Через несколько недель после возвращения в

Англию я узнала, что Коммунистическая партия Китая объявила о предстоящих изменениях в проведении *гаокао*, направленных на ограничение требований, которые предъявляются к молодым людям[162]. Планируется, что в будущем учащиеся будут выбирать не между двумя направлениями (искусство или естественные науки), но в дополнение к обязательным предметам (китайский язык, математика и иностранный язык, который теперь не обязательно будет английским) им будет предложено на выбор три из семи предметов. Выпускники школ смогут сдавать экзамены по предметам по собственному выбору дважды, а в зачет пойдут самые высокие оценки. Кроме того, при поступлении в университет будет учитываться поведение абитуриентов в средней школе, их участие в культурной и общественной жизни. Расширение выбора предметов и возможность повторной сдачи некоторых из них уменьшат давление, которое испытывают учащиеся. В то же время уменьшение значимости оценок по *гаокао* может привести к злоупотреблениям при приеме в университеты.

Так по крайней мере думает Рони. «Если государство действительно хочет расширить полномочия университетов, следовало бы задуматься над тем, как обеспечить прозрачность при приеме абитуриентов. В некоторых внутренних провинциях страны придется очень непросто; у богатых детей, сыновей мэров не будет никаких проблем при поступлении».

Тот факт, что, несмотря на попытки реформ, *гаокао* долго оставались единственным мостиком на пути в университет, объясняется тем, что это был способ противостоять коррупции (при условии что беспилотные аппараты выполняют возложенные на них функции, а сама процедура контролируется должным образом). К несчастью, китайские университеты подвержены этому злу: только в 2015 г. взыскания за нарушения законов и нормативных актов были наложены на 52 представителей высшего руководства вузов (тем самым они лишились возможности брать взятки за зачисление абитуриентов). Если при поступлении в университет будут учитываться не только оценки по *гаокао*, но и другие показатели, члены приемных комиссий в соответствии с культурной практикой *гуаньси* наверняка столкнутся с обращениями лиц, заинтересованных в поступлении тех или иных абитуриентов (как это происходит и при зачислении детей в школы).

Гуаньси и доступ к школьному образованию

Обычно *гуаньси* переводится с китайского как «отношения»

или «связи», но ни то ни другое слово не отражает повсеместное присутствие и сложность этого явления. *Гуаньси* имеет фундаментальное значение для китайской культуры и описывает сеть взаимовыгодных отношений, которые могут помочь человеку в личной жизни или деловых начинаниях. Сети, способные предложить такую поддержку, тем более важны в стране, где официальные государственную органы далеко не всегда оказывают нуждающимся гражданам финансовую или юридическую помощь. Частями *гуаньси* являются и родственные связи, и отношения с людьми, с которыми человек ходил в школу или работал; *гуаньси* поддерживается различными взаимными одолжениями и подношениями. Если китаец воспользовался одолжением, то отказ от взаимности означал бы для него непростительную потерю лица. Поэтому если член приемной комиссии престижного университета в прошлом воспользовался помощью одного из школьных друзей, то в случае, когда старый приятель обратится к нему с просьбой уделить особое внимание его племяннице, это должностное лицо окажется в очень трудном положении.

Если у человека подрастает ребенок, которому скоро в школу, *гуаньси* может оказаться очень полезным при поступлении в желаемое учебное заведение. Несмотря на то что официально система «ключевых школ» (пользовавшихся приоритетным вниманием со стороны государства при распределении учителей и материальных ресурсов, а также имевших право выбора «лучших» учащихся) упразднена, некоторые учебные заведения все еще рассматриваются как лучшие. К тому же школы разных типов живут по различным правилам. Официально в Шанхае после окончания начальной школы дети должны посещать местную младшую среднюю школу, при этом выбор школ ограничен местом жительства детей. Однако своевременный подарок учителю или дорогой обед с директором школы могут значительно повысить шансы ребенка на поступление в подходящие, по мнению его родителей, учебные заведения.

Кроме того, существует более официальный процесс отбора школьников, предполагающий оплату (при этом остается возможность переехать в дом, расположенный рядом с престижной школой). Если обычные школы могут принимать только детей из «своего» округа, то «образцовые муниципальные школы» имеют право отбирать учащихся со всего Шанхая. Кроме того, этим школам разрешено взимать с семей учащихся, проживающих за пределами округа, плату «за выбор школы», и размер такой платы может достигать 30 тыс. юаней (около 4400 долл. США). Однако если родители не могут позволить себе

подарки, необходимые для *гуаньси*, официальной платы может оказаться недостаточно[163]. Теперь вы понимаете, почему учителя пытаются давить на родителей, чтобы те заставляли детей лучше учиться? Репутация школ, их исключительное положение и способность взимать платежи «за выбор школы» зависят от оценок учащихся, используемых как рекламная приманка для родителей.

Вследствие официальной и неофициальной политики формируется система, в которой доступ в школы, обладающие лучшими ресурсами, получают только дети из обеспеченных и поддерживающих нужные контакты семей. Неудивительно, что для Шанхая отклонение результатов программы PISA, которое объясняется различиями в материальном положении семей учащихся, значительное выше, чем в среднем по странам – членам ОЭСР, и больше, чем в любом государстве, входящем в 15 лучших стран мира по оценкам PISA, а также больше, чем аналогичное отклонение для Великобритании и США. И это только для Шанхая; если попытаться учесть успеваемость в школах по всему Китаю, цифры, скорее всего, окажутся еще хуже.

Шанхай – это не типичный китайский мегаполис. Сейчас мы вновь услышим голос Рони, который окончил школу во Внутренней Монголии (автономный район КНР), а затем поступил в один из шанхайских университетов. Благодаря этому Рони лучше видны важнейшие особенности системы образования в Шанхае. Он сразу предупредил меня:

– Шанхай – исключительный случай; он действительно отличается от остального Китая. С самого начала здесь на каждой стадии гораздо больше ресурсов. И очень хорошие школы. По ВВП он значительно превосходит всех остальных, и это отражается на результатах экзаменов. По сравнению с другими местами в Китае Шанхай – международный мегаполис. Многие неправильно воспринимают результат. Они считают, что Шанхай представляет весь Китай, и думают: «О, смотрите, каких успехов добился Китай». Отчасти так и есть, но только для нескольких крупных городов страны. Одновременно существует огромное неравенство. Некоторые из моих друзей в середине обучения в школе, когда им было 13 лет, переехали с северо-востока страны в Шанхай. Они испытали культурный шок; чтобы привыкнуть к этому, потребовалось много лет. И огромное впечатление произвел на них уровень развития школьной системы в Шанхае.

– Как им удалось попасть в государственные школы? – спросила я у Рони.

Дело в том, что в Китае существует система, которая называется *хукоу* (hukou), – обязательная регистрация (прописка)

в родном городе семьи, в соответствии с которой люди получают доступ к государственным услугам, предоставляемым в данной области.

– Они воспользовались *гуаньси*? – спросила я, используя выученное слово.

– Совершенно верно. Это были дети не рабочих-мигрантов, а бизнесменов или профессоров. Я думаю, что родители получили *хукоу* или гарантии от работодателей, что в Шанхае их дети будут учиться в государственных школах.

Хукоу и мигранты

Впервые я услышала о *хукоу* на встрече с Нэнси в «парижской» кофейне, когда она рассказывала, что первоначально ее родители переехали в Шанхай вдвоем, оставив ее с младшим братом у бабушки с дедушкой. Поскольку семья была не из Шанхая, ее члены не имели местной *хукоу* и у Нэнси возникли бы проблемы с поступлением в обычную государственную школу. Во многих случаях родители, которые хотели бы переехать в крупные китайские города, оказываются перед выбором: либо они оставляют детей там, где жили раньше, либо берут их с собой и устраивают в недорогую частную школу на новом месте жительства. К чести городских властей Шанхая, не так давно многие дети из семей приезжих из других частей страны были зачислены в государственные начальные школы. Однако в некоторых отдаленных районах города, где сохраняется недостаток мест в государственных учебных заведениях, для детей из семей мигрантов функционируют отдельные школы.

Я отработала неделю в одной из таких школ для мигрантов, где преподавала английский язык ученикам 4–5-х классов. Ничего страшного: учителя заботились о детях и трудились с похвальным усердием, не было ни малейших проблем с учебниками, а в каждом классе имелись телевизоры, на огромных экранах которых можно было показывать презентации в PowerPoint. Однако с точки зрения другого материального обеспечения эти учебные заведения значительно уступали государственным школам, которые я посещала[164]. Например, что представляли собой туалеты, которыми пользовались и ученики, и учителя? Никаких кабинок, только три длинные сточные канавки. Чтобы не пользоваться туалетом, я вынуждена была ограничить себя в питье. Из разговоров с преподавателями я узнала, что многие из них имели более низкую квалификацию, чем учителя государственных школ; те же, кто не имел проблем с профессиональным образованием, надеялись поскорее найти себе

работу в более высокооплачиваемом государственном секторе. Уровень преподавания «моего» английского языка был гораздо ниже того, который предусматривался учебной программой. Для подготовки к урокам мне выдали учебники для 4-го и 5-го классов, но я вынуждена была полностью отказаться от своих планов уже через первые 15 минут занятия, когда поняла, что дети почти не знают глаголов, не говоря уже о временах.

По словам одного из преподавателей, в этой школе учились в основном дети, родители которых имели не *хукоу*, а только «вид на жительство»; он предоставляется мигрантам, получившим постоянную работу, место проживания и участвовавшим в системе социального страхования по крайней мере в течение шести месяцев. Кроме того, в Шанхае существует «временный вид на жительство», право на получение которого предоставляется рабочим-мигрантам, которые могли в течение многих лет трудиться в городе, но не имели постоянной работы или постоянного места жительства. Я могу только предположить, что, отправляясь на работу в город, эти люди оставляют детей на прежнем месте жительства (одних или у бабушек и дедушек). В результате количество «оставленных без родительского присмотра детей» в Китае достигло 60 млн человек.

Дети рабочих-мигрантов, имеющих вид на жительство в Шанхае, приезжающие вместе с родителями, могут получить в этом городе образование в начальной школе – либо в государственных, либо в зарегистрированных частных учебных заведениях. Однако все, кто не имеет местного *хукоу*, лишены возможности сдавать вступительные экзамены в средние школы Шанхая независимо от наличия или отсутствия у них вида на жительство. Это означает, что дети, которые хотели бы учиться в средней школе, должны возвращаться в «родные города», чтобы сдать там вступительные экзамены. Но поскольку в каждой провинции эти экзамены немного отличаются, дети, чтобы подготовиться к ним, должны были бы учиться «дома», по крайней мере в последнем классе младшей средней школы (а в некоторых случаях и полностью проходить обучение в младшей средней).

Чжань Хаите была одним из таких подростков-мигрантов. Несмотря на то что она жила в Шанхае с 4-летнего возраста, ее родители не имели местной *хукоу*, поэтому в 14 лет девушка оказалась перед выбором: либо возвращение в родной город родителей и поступление в среднюю школу, либо отказ от получения среднего образования. Чжань совсем не нравился первый вариант (расставание с семьей, незнакомый город), поэтому она решилась на необычный шаг; девушка осталась в

Шанхае, начала изучать некоторые предметы по курсу средней школы и попыталась привлечь к проблеме прав мигрантов внимание пользователей Weibo (китайский аналог Twitter). 8 июня 2012 г. Чжань опубликовала фото, на котором она держит небольшой плакат с требованием «Верните мое право сдавать вступительные экзамены в среднюю школу». Девушка предложила тем, кто выступал против предоставления иногородним права посещать среднюю школу, встретиться на площади перед зданием Шанхайской комиссии по образованию и обсудить с ней эту проблему. Чжань была не первой, кто поднял эти вопросы. В стремлении сделать систему более справедливой государство внесло коррективы в политику. Некоторые «соответствующие требованиям» учащиеся из семей мигрантов получили право посещать среднюю школу в Шанхае. Но это произошло только в 2013 г. – после того, как шанхайские школьники поразили весь мир «звездными» оценками, полученными на тестах PISA в 2009 и 2012 гг.

Вследствие первоначальной политики многие учащиеся из семей приезжих из других провинций (наименее образованные в шанхайском обществе) в 13–14 лет, т. е. незадолго до наступления возраста, в котором школьники участвуют в сдаче тестов PISA, были вынуждены покидать город. Вероятно, этим объясняется удивительно низкая общая численность шанхайских школьников в возрасте 15 лет в 2012 г.: по данным городских властей, она составила всего 108 056 учащихся при общей численности населения 23 019 196 человек. Как указывает Том Лавлесс из Брукингского института (Вашингтон), такой показатель количества 15-летних подростков характерен для стран, численность населения которых примерно в два раза меньше, чем в Шанхае. Если общая численность мигрантов составляет примерно 40 % общей численности населения города, то в возрастной группе 5-летних детей она достигает 43 %, 20-летних молодых людей – 63, а в возрастной группе 15-летних подростков – всего 27,7 %.

Когда значительная часть самых бедных и плохо успевающих школьников покидает город незадолго до достижения ими возраста, когда они смогут участвовать в международной программе PISA, это, по-видимому, положительно отражается на результатах тестов, но отрицательно – на подростках, вынужденных уехать из Шанхая. Здесь нет никакого надувательства: шанхайские власти формируют репрезентативную выборку из всех находящихся в городе во время тестирования 15-летних школьников. Однако одним из следствий такой контробразовательной (и спорной с точки зрения

практической необходимости) политики может быть искусственное завышение результатов международных тестов. Результаты анализа, проведенного сотрудниками Школы образования Индианского университета, показывают, что «отлучение» учащихся из семей мигрантов от тестов PISA могло привести к повышению результатов Шанхая в тестировании по математике настолько, что если бы штат Массачусетс исключил из тестирования аналогичную долю плохо успевающих детей, то его отставание от Шанхая сократилось бы наполовину[165].

Недавние изменения в политике образования Шанхая, включая увеличение количества детей из семей приезжих из других провинций в государственных школах и предоставление некоторым «соответствующим требованиям» учащимся права посещать средние школы города, показывают, что власти предпринимают шаги, направленные на решение этой сложной проблемы. Однако нынешние реформы носят ограниченный характер и не позволяют сделать систему справедливой (или привести оценки по тестам PISA в соответствие с истинной структурой населения города). Право остаться в Шанхае и посещать среднюю школу получили только те школьники, родители которых имели вид на жительство и набирали по меньшей мере 120 баллов по таким показателям, как возраст, образование и профессия. Если низкооплачиваемые и малообразованные рабочие, без которых город не смог бы функционировать и расти так же успешно, как и прежде, хотят, чтобы их дети учились в средней школе (рассчитывая на улучшение жизни в будущем), им по-прежнему придется отправлять их за сотни и тысячи километров от Шанхая в родные места. Чжань Хаите до сих пор не имеет права учиться в шанхайской средней школе.

13. Запоминание, хорошо прожаренный цыпленок и парадокс китайского учащегося

Лягушка на дне колодца.

Китайская поговорка

Сначала я их услышала, а потом и увидела. По мере приближения к школе классическая музыка, лившаяся из громкоговорителя, и команды «Yī èr sān» («Раз, два, три!») становились все громче. Свернув за угол, я оказалась на школьном дворе, где увидела несколько сотен учеников начальной школы в ярко-оранжевых спортивных костюмах; выстроившись в ряды, школьники танцевали вместе со старостами, которые находились на сцене и выделывали различные фигуры руками и ногами. Общешкольная физзарядка. Некоторые дети определенно выполняли упражнения с куда бóльшим желанием, чем другие.

Музыка прекратились, и школьники, размахивая руками, начали расходиться по своим классам. Учащиеся класса 2P расселись рядами, лицом к доске; стоявший у доски староста в ожидании учительницы дирижировал исполнением стихотворений на английском языке («There was a man who had a dog…»). Открылась дверь, преподаватель вошла в класс, поздоровалась с детьми и начала урок с того, что предложила детям прослушать запись истории о лягушке, жившей на дне колодца.

Однажды подруга лягушки птица, устроившись на краю сруба и заглянув вниз, спросила у обитательницы колодца:

– Послушай, лягушка, что ты видишь, когда посмотришь вверх?

– Я вижу небо. Совсем маленькое, – ответила лягушка.

– О, нет, нет, нет, нет! – воскликнула птица (с псевдоаристократическим акцентом). – Небо просто огромное!

Наблюдения за уроками в школах Китая и разговоры с учителями о практической педагогике подтолкнули меня к мысли о том, что распространенное на Западе восприятие китайского образования мало чем отличается от того, как воспринимает действительность лягушка из притчи. Глядя вверх из колодца, квакушка действительно видела небо, но не все, а самую малую его часть. Конечно, она не понимала и не могла понять, что на

самом деле представляет собой небесный свод.

В предыдущих двух главах мы познакомились с некоторыми культурными и контекстуальными факторами, которые могут объяснять успехи шанхайских школьников в международных программах тестирования знаний учащихся; здесь мы более подробно рассмотрим занятия детей в школе и их отличия от стереотипных представлений, а также вклад учителей в учебный процесс.

Расписания уроков и KFC

Урок английского языка, начавшийся с притчи о лягушке и птице, продолжался, как и все остальные занятия в школе, 40 минут. Затем последовала «гимнастика для глаз» под музыку, когда дети в течение 5 минут растирали прикрытые веки, чтобы улучшить кровообращение и расслабить мышцы глаз. Начало моих уроков пару раз прерывала музыка, звучавшая из школьных динамиков, и уже знакомые команды «Yī èr sān»; в это время мои ученики делали гимнастику для глаз. Как правило, уроки в начальной школе начинаются в 8 часов утра. После четырех занятий в первой половине дня ученики обедают в столовой, а после большой перемены следуют еще три урока. В младших классах средней школы занятия начинаются на полчаса раньше, что позволяет проводить до большой перемены пять уроков, а после обеда – четыре; в старших классах, где ученики готовятся к *гаокао*, в некоторых школах учебный день может растягиваться и на 12 часов.

Но на этом работа, т. е. учеба, детей не заканчивается: как уже упоминалось, по сравнению со школьниками в других странах шанхайские учащиеся получают огромные по объему домашние задания. И только попробуйте их не выполнить! Софи объясняет: «Если ты не закончил домашнюю работу, то в классе ты должен будешь выполнить ее три раза. Тебе придется уйти домой позже, может быть в 7 часов вечера. Если школьник забыл сообщить о том, что отработал наказание, учителя считают, что он ничего не сделал. Поэтому ты снова остаешься в школе после уроков».

С другой стороны, педагоги ведут не так уж много уроков, как можно было подумать. В классе может быть сравнительно много учащихся (до 50 человек), но китайские учителя по сравнению с их коллегами на Западе имеют значительно больше времени для планирования уроков и проверки работ школьников. Их учебная нагрузка составляет 12–15 уроков в неделю. От себя могу заметить, что в бытность учителем-стажером в Лондоне в

дополнение к такой нагрузке я проводила в неделю 10 добавочных уроков (более продолжительных по времени). Китайские учителя, как и их коллеги в Японии и Сингапуре, используют часть рабочего времени для планирования совместно с преподавателями, которые ведут тот же предмет. Довольно много времени уходит у них на обмен опытом с другими педагогами и посещение открытых уроков в своей школе, а также в других учебных заведениях округа и города.

Однажды днем в четверг два учителя английского языка из школы с учениками в оранжевых спортивных костюмах пригласили меня на «демонстрационный урок» в другом учебном заведении, расположенном примерно в 20 минутах езды на автомобиле. Мы оставили машину на школьной стоянке и прошли в класс, где уже находились человек двадцать учителей. «А как же школьники?» – подумала я. Но, заняв отведенное мне место, я увидела, что через прозрачную стену можно наблюдать за тем, что происходило в соседнем классе. По бокам находились телевизионные экраны; на одном из них мы могли увидеть классную доску, на втором – крупный план учителя, на третьем – школьников (т. е. мы могли видеть, чем занимаются учащиеся, и слышать их ответы на вопросы преподавателя).

Сам урок был не таким захватывающим, как организация его проведения. Темой занятия было изучение отрывка из романа Марка Твена «Приключения Тома Сойера», в котором герой книги убеждает знакомых мальчишек, что побелка забора – ответственная и почетная работа, выполнение которой он может уступить только за плату. Сначала класс прочитал этот отрывок вместе с учителем, затем школьники повторяли отдельные абзацы вслед за преподавателем и отвечали на вопросы по каждому абзацу, а в заключение они ответили на вопросы на понимание. Я посетила в Шанхае довольно много уроков английского языка (четыре раза только урок о птице и лягушке) и могу сказать, что мы наблюдали за типичным занятием по иностранному языку в начальной или младшей средней школе; при этом уровень сложности вопросов на понимание изменялся в зависимости от возраста участников группы.

На уроках естествознания школьникам предоставлялось немного больше свободы: они пытались проводить эксперименты по теме урока (например, перемещали деревянные бруски по доске, изучая силу трения, или проверяли магнитное взаимодействие разных металлов). Уроки китайского языка включали большое количество повторений изучаемых текстов; при этом учитель спрашивал школьников, почему автор использовал определенные речевые обороты (или определенные

китайские иероглифы). Если учащиеся не были уверены в ответе, преподаватель объяснял, какой из вариантов правильный. Далее я собираюсь более подробно рассказать об уроках математики – отчасти потому, что шанхайские школьники показали особенно высокие результаты в тестах по этом предмету (в 2012 г. средняя оценка шанхайцев на 119 баллов превысила средний показатель для стран – членов ОЭСР, что эквивалентно почти трем годам обучения в школе)[166], отчасти потому, что практика преподавания математики китайскими учителями изучалась значительно больше, чем обучение любым другим предметам.

Мне кажется, что в Шанхае преподавание разными учителями математики и других школьных предметов более последовательное, чем в Англии или Америке. В процессе педагогической подготовки будущих учителей ориентируют на использование единой методики преподавания: необходимо учитывать порядок разъяснения понятий, думать о том, как правильно подать учебный материал на занятиях в классе, а также анализировать, как новое содержание соотносится с вещами, уже известными школьникам[167]. Учителя обсуждают эти проблемы на совещаниях по планированию, часть соответствующих знаний содержится в структуре школьных учебников. Скрывающуюся за этим логику объяснил мне известный в Китае директор школы, на которого я, к своему стыду, не обратила внимания, когда зашла к нему в кабинет и увидела, что на диване сидит мужчина в джинсах и серой флисовой куртке North Face.

– Индивидуальная манера преподавания только украшает учителя, обладающего необходимым опытом. Но сначала он должен достичь определенного стандарта в ведении занятия. Школьный преподаватель обязан знать, как преподносится содержание учебного материала: сначала большая проблема, а за ней маленькая, сначала важное, а затем второстепенное. Точь-в-точь, как работают рестораны KFC!

У директора загорелись глаза:

– Почему в KFC такие вкусные блюда? Дело совсем не в том, кто готовит. Где взять столько выдающихся поваров? Зато они неукоснительно следуют установленной процедуре. Как только учителя овладеют этими процедурами и навыками, они получают право на эксперимент.

Демонстрация и интуиция

Самое заметное отличие занятий по математике в Англии от таких же занятий в Шанхае – количество времени, которой

отводится обучению класса в целом, т. е. фронтальному обучению, когда говорит учитель, а школьники внимательно его слушают. Оно основывается на тщательно спланированном изложении учебного материала. В то же время учебный процесс отнюдь не является односторонним. В течение этого этапа объяснения материала преподаватели задают ученикам огромное количество вопросов (в среднем 50–120 за урок), в результате чего учебный процесс приобретает в высшей степени интерактивный, диалоговый характер[168]. При подготовке к уроку учитель специально подбирает и простые, и сложные вопросы. Занятие начинается с изложения материала, уже известного детям, и простых вопросов, а затем следуют объяснение и новые вопросы, которые выстраиваются так, чтобы класс постепенно переходил к более сложным математическим понятиям.

Сравнивая реакцию китайских и американских учителей на ответы детей в классе, Мег Шлеппенбах с коллегами обнаружили, что в случаях, когда ученик давал неправильный ответ, первые значительно чаще помимо объяснения ошибки задавали дополнительные вопросы, в то время как вторые в большинстве случаев после указания на ошибку просто продолжали занятие[169]. Отвечая на вопросы, которые им задают во время занятия, опытные китайские учителя сначала вовлекают в диалог других школьников («Это правильно? Ты согласен? Как бы сделал ты?»), а затем просят ответить учащегося, который задал вопрос. В отличие от них молодые учителя реже вступают в диалог с учениками, а по большей части просто комментируют ответ школьника[170]. Возможно, они «подсмотрели» это на многочисленных демонстрационных уроках.

В Китае на уроках математики за демонстрацией и моделированием непременно следует практика. По словам Люка, учителя из Йоркшира, изучавшего опыт шанхайских школ в рамках ознакомительной поездки, этот процесс чем-то напоминает «пинг-понг» – ты делаешь, я делаю, ты делаешь, я делаю. На самостоятельную работу школьников в классе (за исключением «исследовательских уроков») отводится не слишком много времени, но учащиеся выполняют огромное количество упражнений по каждой теме как часть домашней работы. Практическим руководством в данном случае служат учебники, предлагающие школьникам все более и более сложные задания.

Вопрос о достоинствах и недостатках этой обширной практики возник во время нашего с Рони разговора, когда мы обсуждали различия между китайскими и канадскими школьниками, которым он дает частные уроки и готовит к

поступлению в колледж. В математике существуют задачи, в которых вам сообщают некоторые факты о числе (например, x – простое число, x – один из множителей числа 56 и т. д.), и, опираясь на эти факты, вам необходимо найти его значение. По словам Рони, чтоб научить канадских школьников решать задачи такого типа, он предлагает своим подопечным акроним «Zone F» – контрольный список всех возможных типов чисел:

– Это ноль (zero), единица (one), отрицательные (negative), крайние числа (extreme numbers), дроби (fractions). Поскольку у школьников отсутствует инстинктивное понимание всех этих разных категорий, им нравится проверочный акроним, им нравится действовать последовательно и иметь структурированную основу подхода к задаче. Я не раз предлагал использовать этот акроним китайским школьникам. Но нет. Для них идея «Zone F», идея о необходимости проверки всего… хм-м… кажется странной, они испытывают дискомфорт, они предпочитают интуитивное понимание; когда вы думаете о числе, это число может быть каким угодно. Есть океан чисел, и я собираюсь выбирать из него.

– Почему ты называешь это более интуитивным пониманием числа? – спросила я.

Ответ Рони привел меня в изумление:

– Прежде чем школьники достигнут этого уровня, азиатские учителя используют более системный подход… Вы же знаете, чтобы учащиеся усвоили материал, приобрели способность к тонкому пониманию математики, они должны запомнить массу сведений и выполнить множество упражнений, проделать огромную домашнюю работу. Интуиция основывается на практике, практике и еще раз практике. Канадские школьники гораздо меньше практиковались в работе с числами. Они все еще находятся на стадии следования за структурой. Отчасти потому, что им не хватало структуры в школе, они ценят, что я как репетитор владею секретным оружием «Zone F», благодаря которому они получают возможность находить решения головоломок. Они находятся на одной стадии, а китайские школьники продвинулись дальше.

Об этом же мне говорила Софи. По словам девушки, на уроках математики канадские учителя требовали, чтобы, решая задачи, она выполняла все структурированные шаги, даже если она «видела» ответ и ей требовалось совершить один шаг, а не несколько. «Они хотят, чтобы вы делали так, как вас учили. На уроке в школе дают пример вопроса на оценку, а затем вводят в него несколько чисел, и вы, используя калькулятор, должны найти ответ. На экзамене будет точно такой же вопрос –

изменятся только числа. Поэтому если вы запомните способ сделать это, а потом просто подставите в формулу числа, то получите правильный ответ». Итак, китайцы обвиняли канадский подход к математике в догматичности, в том, что он основывается не столько на понимании, сколько на запоминании. Я была в растерянности. Разве не в этом же люди Запада сами обвиняют китайцев?

Теннис

Я была искренне благодарна Рони как человеку, много размышлявшему и анализировавшему педагогические различия между страной, в которой он вырос, и страной, в которой он живет сейчас, за то, что он помог мне разобраться в этой неразберихе, используя умную аналогию:

– Когда разговор заходит об изучении математики, я обычно провожу аналогию между учебой в школе и занятиями спортом. Возьмем теннис. Предположим, тренер учит вас делать подачу. Сначала вы подбрасываете мяч – не меньше сотни раз, до тех пор, пока не научитесь делать это последовательно и точно. Затем вы подбрасываете мяч и одновременно делаете замах ракеткой. После того как вы достаточно попрактиковались, вы переходите к удару по мячу. Вы подаете один раз, второй, третий… Тренер наблюдает за вами и заставляет исправлять ошибки, корректирует ваши действия. То есть обучение разбито на шаги. Сами подумайте: когда Роджер Федерер встает на подачу, он не вспоминает ни об отдельных шагах, ни об их последовательности – движения при подаче стали частью его самого, вошли в его кровь. Играя, он подает мяч инстинктивно. А теперь попробуйте перенести этот подход на обучение. Неважно чему, хотя бы на обучение математике. Вы должны долго практиковаться, прежде чем удастся забыть об отдельных подводящих шагах. Азиатская система хороша тем, что она дает школьникам возможность практиковаться «с утра до ночи», чтобы память об отдельных шагах стерлась быстрее. Они думают о конечном результате как об интуиции или воспринимают его как интуицию, но это, конечно, никак не интуиция от природы. Опять же вы знаете, что те, кто не имел достаточно практики, должны будут получить ее.

Впрочем, переходу китайских школьников на «интуитивную» стадию способствуют еще две вещи. Да, выполнение домашних заданий съедает у них почти все время, свободное от школы. Не думаю, что Запад готов к подобной нагрузке для своих детей. (Вы помните Нэнси? Когда ей пришлось писать, писать и писать, она доработалась до мозоли на пальце…) Но превосходство в объеме

практических упражнений – не единственная причина; в китайских школах отводится больше времени изучению каждой темы. Вот что говорит об этом Софи: «По-моему, самое главное различие – это глубина рассматриваемого учебного материала. В Канаде учат всему понемногу и очень быстро, так что вы, не успев понять существа дела, перепрыгиваете к чему-нибудь еще. В Китае некоторые темы изучаются довольно долгое время, в течение нескольких недель, так что вы успеваете подкрепить знания практикой и действительно вникаете в предмет». В Китае, как и в Японии, отдается предпочтение более узкому, но и более глубокому учебному плану.

Второй важный момент – взаимодействие учителя и школьников. Неправильное выполнение практических заданий бесполезно, а когда этому уделяется длительное время – вредно. Китайские учителя посвящают бóльшую часть времени, не связанного непосредственно с преподаванием, взаимодействию с учениками. Эта обратная связь поддерживается тремя основными способами.

Во-первых, классная и домашняя работа, как правило, оцениваются в день сдачи; при этом используется набор символов, указывающих школьникам места, где были сделаны ошибки. Таким образом осуществляется непосредственная обратная связь с учащимися[171]. Не все учителя следуют этому правилу; в некоторых школах я видела, как ученики, расположившись в учительской и используя схему выставления оценок, проверяли работы своих сверстников. Тем не менее преподаватели получают представление о распределении ошибок и могут использовать эти знания при подготовке планов уроков.

Во-вторых, в начале большинства следующих уроков учителя рассказывают классу о типичных ошибках или случаях неправильного понимания материала, а также вызывают кого-то из учеников, решивших сложную задачу, к доске, чтобы тот поделился с одноклассниками своим решением. В одной из школ учительница математики долго сомневалась, разрешить ли мне присутствовать на уроке, потому что, по ее словам, «мы всего лишь разбираем, как учащиеся справились с домашним заданием». Мне же представляется, что такой анализ и является залогом успешного обучения.

В-третьих, в китайских школах в течение учебного дня или по его окончании практикуются индивидуальные занятия и занятия в малых группах с учениками, нуждающимися в дополнительной помощи. Хотя школьные уроки ориентированы в основном на класс в целом и не предполагают индивидуального обучения, учащиеся, нуждающиеся в дополнительной помощи, получают ее

несколько позже.

Парадокс китайского учащегося

В школах Китая повторение не ограничивается выполнением упражнений и решением задач при изучении математики, оно является фундаментальной частью китайского образования. Отчасти трудности в общении с учителем, по мнению которого Эрин «пустила на самотек» выполнение ее сыном домашних заданий, объяснялись тем, что эти задания во многих случаях предусматривали пятикратное повторение. Эрин же не всегда могла лично убедиться в том, что ее сын действительно выполнил установленную норму. Я присутствовала на нескольких уроках китайского языка, когда весь класс должен был хором повторять новое стихотворение, а также на занятиях по английскому языку, когда класс (в некоторых случаях разделенный на две половины) повторял текст на английском языке вслед за учителем один раз, потом второй, а потом и третий (поэтому, хотя я присутствовала на четырех уроках, посвященных притче о птице и лягушке, я выслушала ее по меньшей мере 12 раз). Особое внимание к повторению (и, следовательно, запоминанию, заучиванию наизусть) уходит своими корнями во времена великих Куан Хэна и Ли Бо, которым, чтобы сдать экзамены для поступления на государственную службу, необходимо было знать наизусть едва ли не всю китайскую классическую поэзию.

Вот вам и парадокс. На Западе уверены: заучивание, зубрежка бесполезны и давно вышли из моды. Когда мы слышим школьника, повторяющего нечто снова и снова, мы думаем, что он не понимает написанного и зубрит учебные материалы исключительно ради контрольной или экзаменационной работы, в которой будет изложено только то, что ему удалось запомнить. Заучивание якобы «ставит шлагбаум» на пути к истинному пониманию и правильному использованию информации, не позволяя получить удовольствие или оценить содержание того или иного предмета изучения. Однако школьники из азиатских стран, в которых широко применяется заучивание, становятся отличниками программы PISA (предполагающей решение разнообразных задач), в то время как их сверстники из стран Запада – не более чем середнячками. Тесты PISA невозможно пройти, полагаясь исключительно на зубрежку, для решения задачи школьник должен разумно использовать свои знания. Как это может быть? В 1992 г. Джон Биггс назвал эту загадку «парадоксом китайского учащегося», а через некоторое время предложил свой ответ на нее[172].

Ошибка Запада заключается в том, что мы исходим из предположения, в соответствии с которым запоминание и повторение подразумевают исключительно неглубокое, поверхностное обучение. Дэвид Уоткинс и Джон Биггс различают два типа стратегий, которые внешне выглядят одинаковыми, – обучение посредством заучивания, зубрежки (rote learning) и обучение через повторение (repetitive learning). О первом я только что упоминала: неглубокое, механистическое, без попытки понять содержание. Второе позволяет достичь более глубокого понимания посредством осознанного повторения, когда внимание обучаемого сосредоточено на особенностях того, что повторяется. В отличие от зубрежки посредством повторения обучаемый способен прийти к более глубокому пониманию содержания предмета[173].

На вторую нашу встречу Рони пришел вместе со своей подругой Софи. Во время разговора у меня возник вопрос:

– Почему в китайских школах принято, что ученики снова и снова повторяют один и тот же материал? Я наблюдала за этим на самых разных занятиях.

– Прекрасный вопрос. А почему вы не используете этот метод? – Рони ответил мне вопросом на вопрос, и я на мгновение растерялась. – Если некто из Азии посетит английскую школу, один из первых его вопросов будет звучать так: «Если вы хотите, чтобы ученики действительно поняли Шекспира, почему они не повторяют его стихи?».

– Ну-у-у…

К счастью, в разговор вступила Софи:

– Возможно, это делается для закрепления информации в долговременной памяти? Чем больше повторяешь, тем лучше запоминаешь.

Тем временем я пришла в себя.

– На Западе считается, что если вы просто повторяете нечто снова и снова, ваше понимание сути ничуть не улучшается.

– Зачем в китайских школах повторяют древние стихи? Основной принцип заключается в том, что запоминание определенного объема поэтических строк на интуитивном уровне приближает нас к каждому иероглифу, мы глубже понимаем его значение, а также его ритм. Для нас это естественно, – сказал Рони.

– Да, это так, – подтвердила Софи.

Впоследствии, работая над книгой, я поняла, что уже слышала об этом, когда мы разговаривали об изучении математики в школах – о том, что после обширной практики, после выполнения множества упражнений и решения задач

учащиеся забывали о шагах и переходили на уровень интуитивного понимания. В математике тоже не обойтись без запоминания – не отдельных шагов по решению задачи, а таблицы умножения, других таблиц и базисных величин. В случаях когда китайским школьникам приходится решать более сложные задачи, требующие использования этих основных сведений, они не занимают места в рабочей памяти, а легко извлекаются из долговременной (об этих психологических понятиях упоминалось в разделе, посвященном Японии).

Впрочем, даже если мы признаем, что китайский подход к преподаванию и обучению приводит к глубокому пониманию предмета и создает благоприятные условия для развития способности к решению задач, остаются две важные проблемы. Конечно, китайские школьники (в среднем) хорошо успевают в учебе, но доставляет ли она (учитывая подход с акцентом на многократные повторения) удовольствие детям, вынужденным соответствовать очень высоким требованиям? И что насчет навыков XXI в. – критического мышления, личных навыков и созидательности? Как совмещается с ними требование о запоминании значительного по объему материала?

Мотивация – удивительная находка

Поскольку нам известно о самых высоких требованиях, предъявляемых к китайским школьникам извне (например, со стороны родителей), может возникнуть мысль, что большинство детей имеют внешнюю мотивацию к усердной учебе, что они движимы не столько интересом к задаче, сколько страхом наказания или обещанием вознаграждения. Можно было бы легко надергать примеры того, как китайские школьники подвергаются угрозам со стороны родителей, и того, как они ненавидят школу, но насколько это будет соответствовать типичному опыту?

Нельзя сказать, что данное предположение было бы совсем безосновательным. Учитывая, что британские и американские родители уделяют больше внимания, чем родители в Китае, тому, чтобы их детям было интересно и весело учиться, разумно предположить, что в странах Запада внутренняя мотивация школьников выше, чем на Востоке[174]. Еще одно основание для сформулированного выше предположения состоит в том, что китайские учителя, по общему мнению, в большей степени, чем их западные коллеги, контролируют учебный процесс. Первые предъявляют более высокие требования к школьникам, дают им больше контрольных работ и требуют от них большего послушания[175]. Согласно хорошо подкрепленным фактами

выводам Ричарда Райана и Эдварда Деси, ключевая предпосылка внутренней мотивации человека – его автономия; отсюда делается вывод, что китайские школьники в среднем используют внутреннюю мотивацию в очень небольшом объеме[176].

В действительности это не так. Цян Ван и Ева Померанц провели опрос китайских и американских подростков, в котором респонденты должны были сообщить, в какой степени (оценки от 1 до 5) они были согласны с различными утверждениями об их мотивации к учебе, соответствовавшими таксономии, предложенной Р. Райаном и Э. Деси:

• внутренняя мотивация (например, «Я выполняю домашние задания, потому что это весело»);

• идентификация («Я выполняю задания на уроках в классе, потому что это важно для меня»);

• интроекция («Я выполняю задания на уроках в классе, потому что мне будет стыдно, если я не справлюсь с ними»);

• экстернальная мотивация («Я выполняю домашние задания, потому что иначе у меня возникнут проблемы»).

Исследователи обнаружили, что индекс относительной автономии китайских школьников оказался довольно высоким, т. е. у них имеется больше внутренних и идентифицированных причин для учебы, чем у американских учащихся. Несмотря на то что в процессе учебы в младшей средней школе значение этого индекса снижалось (что объяснялось приближением вступительных экзаменов в старшие классы средней школы и повышением требований к учащимся), оно оставалось выше, чем у американских школьников того же возраста[177].

Просто удивительно! Учителя и родители предъявляют к китайским школьникам самые высокие требования, в процессе учебы они в значительной степени лишены свободы, и все-таки детям нравится учиться больше, чем их американским сверстникам, а их прилежание объясняется не принуждением со стороны взрослых, а осознанием важности учебы. Этот вывод полностью согласуется с данными исследований, проводившихся в 1990-х годах, согласно которым китайские учащиеся любят школу больше, чем американские дети[178]. Исследование, проведенное по инициативе ОЭСР в 2012 г., показало, что если в Шанхае 85 % подростков в возрасте 15 лет были согласны с утверждением «В школе я чувствую себя счастливым человеком», то в Америке аналогичный показатель составил 80, а в Великобритании – 83 % (показатели не слишком разнятся, однако китайские подростки не отстают от европейцев, как можно было бы ожидать, а опережают их)[179].

Как это понимать? Мне известны два возможных ответа. Один дала группа китайских исследователей, второй – мать-«тигрица». По мнению китайских специалистов, парадокс объясняется тем, как школьники, принадлежащие к разным культурам, интерпретируют очевидное «контролирующее поведение» своих учителей (я бы добавила к ним родителей, а также дедушек и бабушек)[180]. Чтобы проверить свою догадку, Нин Чжоу с коллегами предложили китайским и американским пятиклассникам различные сценарии из школьной жизни с участием преподавателей (к примеру, учитель задерживает школьника в классе, чтобы он довел до конца домашнюю работу) и попросили детей рассказать, что они будут чувствовать (выбирая из 12 эмоциональных состояний) в каждом из этих случаев. Оказалось, что американские школьники чаще интерпретируют действия учителей как контролирующие, вгоняющие в тоску или вызывающие злобу. В отличие от них китайские школьники интерпретируют те же самые сценарии более позитивно, указывая на то, что учителя присматривают за ними, проявляют заботу о детях. Кроме того, исследователи обнаружили, что для школьников из обеих стран ощущение своей подконтрольности вело к снижению мотивации к занятиям с этим учителем, а восприятие действий преподавателя как проявление заботы – к усилению мотивации. Наконец, если у школьников сложились хорошие отношения с учителем, они реже воспринимали его действия как контролирующие.

Те, кто воспитан в конфуцианской культуре, в которой исполнение человеком роли, отведенной ему в семье, рассматривается как очень важная добродетель, а родители с юных лет демонстрируют своим детям важность образования, с высокой степенью вероятности принимают эти ценности и цели и относятся к ним как к своим собственным. Когда учащиеся видят, что действия взрослого направлены на улучшение обучения, они будут относиться к его поведению не как к контролирующему, а как к свидетельству заботы учителя или родителей о детях или об их будущем, особенно там, где эти отношения основаны на любви. Другими словами, более высокие уровни автономной мотивации китайских школьников объясняются тем, что они приняли культурные и семейные ценности как внутренние для себя, как свои собственные. Несмотря на высокие требования родителей и учителей, на Востоке учащиеся в меньшей степени подвержены внешней мотивации, так как эти требования направлены на достижение целей, к которым стремятся сами дети и подростки.

Еще одно объяснение того, почему китайские школьники в

раннем подростковом возрасте имеют в среднем более сильную автономную мотивацию, чем их американские ровесники, было изложено Эми Чуа, автором книги «Боевой гимн матери-тигрицы». Она объясняет: «Китайские родители понимают, что не должно быть никакого веселья до тех пор, пока ты в чем-то не преуспеешь. Чтобы чего-то добиться, нужно тяжело работать, чего дети обычно не хотят, и потому так важно не принимать во внимание их желания. Это часто требует от родителей силы духа, потому что ребенок будет сопротивляться; вначале всегда тяжело, и именно в этот момент ломаются “западники”»[181].

Мне кажется, что это очень похоже на внешнюю мотивацию. Однако Э. Чуа продолжает: «Но если все делать правильно, китайская стратегия образует круг добродетели. Для достижения блестящих результатов необходима практика, практика и еще раз практика; многократные механические повторения в Америке недооценивают. Как только ребенок начинает в чем-то преуспевать – неважно, в математике, игре на фортепиано, физкультуре или балете, – он или она получает похвалы, восхищение и удовлетворение. Это помогает выстроить доверительные отношения и делает веселым невеселое занятие. Что, в свою очередь, облегчает родителям возможность нагрузить ребенка еще больше». Мы видим, что возможна ситуация, когда китайским родителям приходится заставлять детей усердно работать против их воли. Однако впоследствии, когда дети овладевают определенным видом деятельности, у них развивается подлинная внутренняя мотивация, они начинают получать удовольствие и заниматься ради самих себя.

Внешне все выглядит так, что китайские дети в среднем более внутренне мотивированные по сравнению со сверстниками на Западе, а в тех случаях, когда им недостает этой внутренней мотивации или они не получают удовольствия от учебы, школьники Востока продолжают усердно работать, нравится им это или нет.

Критическое мышление и творческий потенциал

Опираясь на анализ опроса, в котором приняли участие 479 китайских студентов университетов и преподавателей, Дэниел Пратт с коллегами высказали предположение, что китайцы считают получение базовых знаний первым шагом в процессе обучения, включающим в себя четыре следующие этапа:

1) запоминание и овладение базовыми знаниями;
2) понимание;
3) применение знаний к различным задачам и ситуациям;

4) способность поставить какое-то суждение под сомнение или подвергнуть критическому анализу[182].

Изучение результатов программы PISA показывает, что китайские школьники хорошо справляются с третьим этапом. А как обстоит дело со способностью поставить под сомнение некое утверждение или критическим анализом? Способны ли к ним учащиеся или это разрушит систему демонстраций с участием всего класса и структурированную практику? Эта проблема волновала не только ряд видных китайских обозревателей, но и правительство страны. В 2010 г. Вэнь Цзябао, занимавший в то время пост председателя Госсовета КНР, заявил: «Учащимся необходимы не только знания; они должны научиться действовать, использовать свой разум. Следует поощрять учащихся к независимому мышлению и свободному выражению мнений. Они должны поверить в себя, научиться защищать и стимулировать свое воображение и творческий потенциал»[183].

Власти КНР признали существование этой проблемы, и в 2001 г. в стране был принят новый государственный учебный план, в котором особое внимание уделялось воспитанию критически настроенных и независимо мыслящих учащихся, а также укреплению межпредметных связей. Китайские школы постепенно отходят от принципа, называемого «принудительным откормом уток» (*tiányā shì*). Это понятие используется для описания основанной на высоких требованиях к детям системы подготовки к ответственным экзаменам. Впервые я познакомилась с этим термином в школе для мигрантов: одна из учительниц, разъясняя его значение, имитировала передо мной насильственное кормление утки. Все большее количество шанхайских школ стремятся стимулировать творческое мышление учащихся посредством учебных программ (школы получили право изменять и дополнять государственный учебный план)[184]. В некоторых школах проводятся уроки-исследования, когда учащихся поощряют к выдвижению собственных идей и их обсуждению. Принесут ли эти новые усилия желаемую отдачу, приведут ли они к усилению творческого начала и развитию критического мышления? Только время ответит на этот вопрос, тем более что власти могут прийти к выводу, что угроза подлинно независимой мысли слишком велика. Например, сравнительно недавно правительство КНР призвало университеты «держаться в стороне от западных ценностей»[185].

Вместе с тем Запад не имеет права на самодовольство. Высокие оценки школьников из Шанхая и других китайских провинций объясняются не только восточной трудовой этикой. У уроков в системе школьного образования КНР есть заявленная

цель, они характеризуются прекрасной организацией, четкими и ясными объяснениями и соответствием модели, что является результатом тщательного планирования; кроме того, учащимся предоставляется возможность практики и оказывается необходимая помощь. Все эти черты урока способствуют высокой успеваемости школьников[186]. Китайское пристрастие к заучиванию и запоминанию полностью соответствует научному подходу: перемещение определенных фактов в долговременную память облегчает процесс решения задач, поскольку тем самым освобождается рабочая память и проливается свет на контексты применения имеющихся знаний[187]. Школам разных стран может пригодиться даже «окультуренный» конфуцианский подход, предполагающий учебу изо всех сил, при условии использования правильного языка и укрепления веры в важность стойкости с самого раннего возраста. Возможно, мы не хотели бы предъявлять своим детям такие же высокие требования, как в Китае, но было бы ошибкой полагать, что нам не нужны знания Востока.

Канада

14. Многообразие, отношения и разумный индивидуальный подход

Сила Канады – в разнообразии.

Джастин Трюдо, премьер-министр Канады

Когда я нетвердыми шагами спускалась по трапу самолета, приземлившегося в Ванкувере, у меня мелькнула мысль: действительно ли я в той стране, в которой хотела оказаться? На мгновение мне показалось, что слова на рекламных плакатах и светящиеся надписи на здании аэропорта написаны иероглифами – то ли китайскими, то ли японскими. Только увидев кафе Tim Hortons и кондитерскую, я уверилась, что нахожусь где-то в Северной Америке. Таможня, маршрутное такси – и вот я в городе. Сняв номер в первой же попавшейся на глаза дешевой гостинице, я сразу забралась в кровать и уснула.

Проснувшись ранним утром (синдром смены часовых поясов), я отправилась в кофейню, чтобы с комфортом подождать пробуждения незнакомого города. Я сидела за столиком с бокалом латте и наблюдала в окно, как мимо проходят люди самых разных форм, размеров и цветов. «Совсем как дома», – подумала я. Ванкувер, как и Лондон, – это огромный многонациональный город. Провинция Британская Колумбия, в которой находится Ванкувер, ежегодно принимает более 40 тыс. иммигрантов, прибывающих из самых разных уголков мира[188], а вся Канада – около 250 тыс. человек в год[189]. Это означает, что примерно каждый пятый житель Канады родился в другой (преимущественно азиатской или европейской) стране мира[190]. Но Мэри-Джин Галлахер, главный специалист по контролю за успеваемостью учащихся и помощник заместителя министра Онтарио (самой разнообразной провинции Канады – второй, в которой я побывала), не считает это препятствием: «Мы рассматриваем иммиграцию как возможность и вызов». На презентации, проходившей в министерстве Онтарио, она описывала преимущества воспитания детей в разнообразных внешних условиях. В частности, г-жа Галлахер говорила о способности понимать представителей других культур, подготовке к решению глобальных задач и ведении бизнеса с другими странами мира.

Многообразие – одна из причин, почему я выбрала для посещения Канаду. Если взять средние оценки по чтению,

математике и естествознанию, то по этим показателям в 2009 г. Канада заняла в программе PISA 7-е, а в 2012 г. – 11-е место[191]. Если бы я поставила перед собой цель посетить пятерку стран, показавших самые высокие результаты в программе PISA, то отправилась бы не в Канаду, а в Южную Корею, где побаловала бы себя *кимчи*[192]. Однако Канада уникальна в том отношении, что ее школьники получают на тестах PISA сравнительно высокие оценки, несмотря на географическую разбросанность и огромное многообразие страны, культура которой во многом похожа на «плохо успевающих» по тем же тестам Великобританию и США (врезка 4).

Врезка 4. Результаты Канады в международной программе PISA и иммиграционная политика страны

В том, что 8,4 % канадцев причисляют себя к выходцам из восточноазиатских стран или Китая, нет, казалось бы, ничего особенного. Проблема Канады в том, что приезжие неравномерно распределяются по территории страны. Большинство иммигрантов оседают в четырех крупнейших провинциях – Онтарио, Британской Колумбии, Квебеке и Альберте. Интересно, что школьники этих провинций и достигают самых высоких результатов в тестах международной программы PISA. В 2012 г. самые высокие средние результаты в этих тестах среди провинций Канады показали дети из Британской Колумбии, в которой на долю китайских канадцев приходится 10 % общей численности населения. Это заставляет задуматься, не так ли? Совсем недавно вы узнали о том, как относятся к учебе азиатские школьники, и у вас может возникнуть вопрос: не объясняются ли успехи Канады в программе PISA высокой долей иммигрантов?

Иммиграционная политика Канады благоприятствует переезду в эту страну людей, способных внести экономический вклад в развитие общества. Действительно, канадцам удалось сформировать образованный и сравнительно обеспеченный класс иммигрантов. В 2008 г. 49 % обладателей ученой степени доктора философии (PhD) были людьми, родившимися не в Канаде, а в других странах (вероятно, если они обзаведутся потомством, то их дети будут очень хорошо учиться в школе). Кроме того, для родителей-иммигрантов среднее значение международного индекса социально-экономического

статуса (International Index of Socio-Economic Status) родителей подростков, принимавших участие в PISA в 2000 г., было немного более высоким, чем для родителей, представлявших «коренное население» (как и в Англии)[193]. Впрочем, Канада принимает не только образованных и обеспеченных людей; около 9 % иммигрантов – беженцы, дети которых едва ли будут получать высокие оценки в школе, потому что на родине они голодали или участвовали в вооруженных конфликтах, а не читали учебники. Поэтому если отделить оценки PISA, полученные иммигрантами в первом и втором поколениях, от оценок детей коренных жителей страны и сравнить средние баллы с учетом иммигрантов и без них, мы увидим, что в целом приезжие оказывают незначительный отрицательный эффект на результаты Канады в международной программе. Без учета детей иммигрантов среднее значение результата по тестам PISA для Канады составляет 533 балла, с учетом этих оценок – 527 баллов (аналогичная незначительная разница между коренными жителями и иммигрантами наблюдается в Великобритании и США)[194]. Конечно, иммиграция как явление не ограничивается влиянием на количество баллов, но я привела статистические данные на тот случай, если кто-то ошибочно полагает, что результаты Канады целиком и полностью определяются ее иммиграционной политикой.

Канадцы показались мне приветливыми, вежливыми, легкими и покладистыми людьми; по крайней мере мне не пришлось соблюдать массу формальностей, как в Японии или Китае (не говоря уже о пристальных взглядах в твою сторону и просьбах сфотографироваться). Одним из самых ярких примеров открытости жителей Канады, о которой говорила Мэри-Джин Галлахер в своем выступлении в министерстве, является принимавшая меня семья. Она уже предоставила на целый семестр кров студенту из Китая, приехавшему в Канаду по обмену, но пригласила и меня. Лори и Рэнди изо всех сил старались, чтобы к нашей беседе за ужином присоединился и китайский гость (хотя его знание английского языка оставляло желать много лучшего). Конечно, этому способствовало то, что Лори работала с детьми, у которых английский язык был вторым. В Британской Колумбии эти школьники учатся по обычной учебной программе, но министерство, в случае если учебное

заведение соответствует ряду критериев, выделяет деньги, необходимые для дополнительной языковой поддержки.

Канада состоит из 10 провинций и трех обширных, но малонаселенных территорий на севере, власти которых имеют собственные взгляды на управление образованием. Фактически в стране функционируют 13 различных систем образования, из них 10 участвуют в тестах PISA[195]. Провинции имеют удивительно много об- щего[196]. В частности, они придерживаются одного и того же подхода к общему среднему образованию, в них используются похожие учебники, везде имеются сильные профсоюзы учителей, подготовка школьных преподавателей осуществляется по общей модели (за одним важным исключением), и в большинстве провинций используются сходные подходы к оценкам[197].

В целом эти подходы и остальной канадский контекст привели к созданию системы, в которой меньшее, чем в среднем в мире, количество детей сдают тесты по чтению, математике и естествознанию с результатами, не соответствующими базовым показателям, а также имеет место относительно слабая связь между социально-экономическим положением семей школьников и оценками в тестах PISA. Какие факторы могут помочь нам объяснить более высокие результаты тех, кто в школе обычно принадлежит к числу плохо успевающих детей?

С заботой об отстающих школьниках

Давайте начнем с самого начала, до того, как в игру вступают образовательные факторы. Канада уже давно имеет довольно приличную систему социального обеспечения, созданную в ответ на Великую депрессию. В частности, государство гарантирует беременным женщинам (как и всем остальным) бесплатное медицинское обслуживание. Кроме того, система социального обеспечения предусматривает поддержку людей с низкими доходами. Поэтому матери и их малолетние дети в меньшей степени страдают от недоедания, чем матери и дети в странах, не имеющих системы социальной защиты. Однако и в канадской «страховочной сетке» имеются «дыры». Стране пока не удалось избавиться от детской бедности, но доля участвовавших в сдаче тестов PISA местных школьников, индекс экономического, культурного и социального статуса которых меньше минус единицы (характеризует происхождение из бедной семьи), является одним из самых низких в мире.

По сравнению с другими странами – членами ОЭСР в Канаде детские дошкольные учреждения посещает относительно

небольшое количество детей в возрасте до 5 лет (по мнению некоторых специалистов, увеличение их доли привело бы к улучшению результатов системы образования)[198]. При этом в провинциях Альберта и Квебек малообеспеченным семьям с детьми младшего возраста предлагаются бесплатные места в дошкольных учреждениях. Напомню, что в одной из глав о Финляндии мы говорили об исследовании, согласно которому раннее детство – время, когда разрыв в уровне обучения между детьми из более богатых и сравнительно бедных семей может быть увеличен или уменьшен; дошкольное воспитание высокого качества способствует сокращению разрыва (в то же время дошкольное воспитание низкого уровня плохо влияет на всех детей независимо от благосостояния их семей)[199]. Как бы то ни было, подавляющее большинство канадских детей в возрасте 5 лет уже посещают подготовительные группы в детских садах или классы в школах[200]. Боже мой, как забавно это иногда выглядит!

Однажды утром я оказалась в подготовительном классе одной из начальных школ. По кругу располагались «остановки», указатели которых были закреплены очень низко, так, чтобы дети могли свободно до них дотронуться (сейчас такое их расположение кажется мне очевидным, но раньше я как-то не задумывалась об этом). Остановки обозначали места, где подготовишки могли заняться рисованием, строительством, игрой или задуматься над чем-то. На «мыслительной» остановке для детей была приготовлена ламинированная картинка с изображением паука и вопросом (который был прочитан одним из учителей): «Паук – он хороший малый или плохой?». По краям картинки я увидела шесть самоклеющихся листочков: на двух было написано «хороший малый», на одном – «хормалый», еще на од- ном – «хороший», а еще на двух были просто нарисованы пауки.

По словам учителя подготовительного класса Мелвина, он в основном сам решает, чем будет заниматься с детьми; в то же время ему поставлены четко сформулированные цели обучения (физическая активность, а также развитие навыков, необходимых для обучения чтению и письму, таких как разговорная речь, восприятие на слух и узнавание букв). Для этого используются такие приемы, как отслеживание детьми слов (они указывают на слова пальцем во время чтения учителя) и «обнимашки» со словами, когда дети держат один палец впереди слова, а второй – позади (упражнение направлено на понимание значения слов).

Когда этим детям исполнится 6 лет и они пойдут в школу, все они окажутся примерно в одинаковых условиях. Материальное обеспечение канадских школ почти не зависит от среднего дохода

жителей районов, в которых школы расположены. Это стало результатом одного из важнейших сдвигов в образовательной политике, произошедших в Канаде в 1980-х годах; правительства всех провинций, за исключением Манитобы и Саскачевана, договорились с местными школьными советами о внедрении равного финансирования учебных заведений. Для большинства школ источником финансирования являются не местные налоги на недвижимость (как в США, где школы в более богатых районах получают больше денег), а денежные средства, поступающие непосредственно от провинции в соответствии с количеством учащихся. Более того, учебные заведения, расположенные в бедных районах, получают дополнительные средства, что позволяет уравнять их по финансированию со школами, которые находятся в богатых округах (в тех случаях, когда местные власти выделяют дополнительные средства), или направить ресурсы туда, где в них имеется острая необходимость. Поэтому расположенная в пришедшем в упадок районе вблизи Торонто начальная школа, в которой мне довелось побывать, находилась в довольно хорошем состоянии и имела все необходимое оборудование, включая интерактивные белые доски в классах и полностью укомплектованную библиотеку. Кроме того, провинции выделяют денежные средства на специальные образовательные программы, программы вмешательства на ранней стадии и загородные лагеря для малолетних правонарушителей.

На автобусной остановке в этой казавшейся немного опасной части города я встретила маму с двухлетним сыном в детской коляске. Через 15 минут показался нужный нам автобус, но проехал мимо, не останавливаясь, что вызвало бурю эмоций у ожидавших его людей. Возникло пространство, открывающееся только тогда (по крайней мере в Англии), когда уровень общественных услуг падает «ниже плинтуса»; разговор с незнакомыми людьми превратился из неприличного во вполне приемлемый. Женщина мгновенно уловила мое английское произношение.

– Это английский акцент?

– Ага. Вот именно. Да.

– Что занесло вас в Онтарио? Вы в отпуске?

Она не понимала, как я оказалась в этой части города.

– Знаете, я изучаю системы образования разных стран. Такие, какие можно назвать лучшими в мире. В вашей семье есть школьники?

– Да, Молли. Ей 7 лет, и она только что начала учиться во 2-м классе.

– Ей нравится в школе? Как вы думаете, у вас хорошая школьная система?

– Вот именно что хорошая. У Молли были проблемы с чтением: слишком сложно. Ей посоветовали воспользоваться летним классом для выравнивания в школе. Похоже, занятия пошли ей на пользу. Здорово, что нам не пришлось платить за них.

Первые несколько лет учебы в начальной школе канадские преподаватели уделяют большое внимание тому, чтобы все школьники научились хорошо читать (как и в Финляндии). На уроках в классе создаются небольшие группы для тех, кто столкнулся с трудностями, и педагоги проводят с ними много времени, в то время как другие дети занимаются самостоятельной работой (им известно, что обращаться к учителю можно только в случае, если тебе срочно надо в туалет, тебя тошнит или внезапно пошла кровь). Выравнивание навыков чтения необходимо, так как дети приходят в школу с разным уровнем грамотности, к тому же некоторые из них схватывают материал быстрее, чем остальные. По словам Джанет, школьной учительницы, ведущей вспомогательные занятия, отчасти это связано с месяцем рождения детей: «Довольно часто отстают от сверстников дети, родившиеся в последние месяцы года – в ноябре или декабре. Они немного запаздывают в развитии и пока не готовы к тому, чтобы учиться читать и чтобы работать столько, сколько ожидает от школьников наша система. У большинства детей все в порядке, они быстро начинают читать, но те, с кем я работаю, испытывают трудности. Поэтому я должна кое-что им показывать – то, что другие дети схватывают самостоятельно».

Джанет занимается с отстающими детьми и в классе, и в небольших группах вне класса. В Канаде преподаватели, ведущие вспомогательные занятия, такие как Джанет, – это высококвалифицированные дипломированные педагоги, которые зачастую обладают дополнительными знаниями и навыками, позволяющими справляться с особыми образовательными задачами. В средней школе мне показали учебные помещения, в которых работало несколько квалифицированных преподавателей; школьники могли записаться на дополнительные занятия или обратиться за помощью в свободное от основных уроков время. Трудная работа по оказанию помощи отстающим школьникам обычно оставляется ассистентам учителей, движимым благими намерениями, но пока не имеющим достаточного опыта; однако руководители школ и отделов образования Канады, как и их коллеги в Финляндии, считают, что эта работа требует дополнительных знаний и опыта. Я ни в коем

случае не хочу умалять роль ассистентов учителей в других областях – мне довелось работать с блестящими молодыми специалистами, – но дети с самыми сложными образовательными потребностями должны получать поддержку от наиболее опытных и подготовленных педагогов.

После того как мы поговорили с Джанет о том, как она помогает детям догнать одноклассников, учительница рассказала о новой для меня стратегии: «Еще я пытаюсь объяснять им, почему мы делаем те или иные вещи. Мне кажется, если дети чего-то не понимают, нужен кто-то, кто укажет им правильное направление. Я рассказываю, почему мы учим буквы, которые обозначают разные звуки, почему мы учим зрительно узнавать слова. Я думаю, это важно. Большинство детей впитывают это из атмосферы в классе, но те, с кем я работаю, кто не успевает за одноклассниками, просто не понимают этого».

Огромную роль в том, смогут ли дети добиться успеха, играет их мотивация. О важности мотивации детей и их школьного опыта говорила не только Джанет, но и многие другие учителя, с которыми я беседовала, путешествуя по Британской Колумбии и Онтарио.

Канадский подход к мотивации

Будучи в Онтарио, я задала директору начальной школы вопрос о том, какие свои задачи она рассматривает как первостепенные. Моя собеседница ответила:

– Я хочу быть уверенной, что мы нашли точки соприкосновения с каждым ребенком. Чтобы дети чувствовали, как их ценят в школе, и осознавали, что они являются частью общества.

Звучит просто прекрасно, подумала я, но как вы идете к этой цели на практике? Как будто услышав мой невысказанный вопрос, директор продолжила:

– Существует несколько уровней отношений. Один из них – отношения, которые выстраиваются в школе. Слушайте детей и спрашивайте у них, в чем они хотели бы поучаствовать. В большинстве случаев мы поддерживаем любые инициативы учителей или родителей, идет ли речь о создании инкубатора для цыплят, интерес к которому проявляют школьники, или о покупке мальков лосося, которых родители вместе с детьми выпускают в реку. Мы стремимся к тому, чтобы любое начинание стало частью их опыта. Если возникает желание создать шахматный или ремесленный клуб, мы вкладываем в это деньги. Поэтому мы организуем сбор средств, и все деньги идут на осуществление

инициатив школьников. Важно, чем они интересуются.

До сих пор я уделяла основное внимание начальной школе, но с этой проблемой сталкиваются также младшая и старшая средние школы, что следует не только из слов преподавателей и учащихся, но и из того, как структурирована система. Старшие средние школы предлагают внушительный список внеклассных занятий: секции тенниса, кружки аниме, любителей летающих тарелок, участие в правозащитной деятельности Amnesty International, в дебатах, секции регби… Школьнику достаточно объявить о своих интересах – и ему тут же предлагают записаться в секцию или кружок, либо решительные учащиеся сами берутся за организацию таких секций. Пояснения мне дала один из школьных консультантов – так называются специалисты, оказывающие помощь школьникам в личном, социальном, учебном развитии или в выборе профессии на индивидуальных встречах или занятиях в небольших группах. По ее словам, поскольку школа предлагает множество внеклассных занятий, в том, чтобы оставаться в ней, заинтересован едва ли не каждый учащийся.

– Взять хотя бы этого парня – Джоуи, – консультант указала на бумаги, разложенные у нее на столе. – В учебе ему приходится довольно тяжело, но он хочет продолжать занятия в школе. Иначе ему придется уйти и из баскетбольной команды.

В Британской Колумбии участие в некоторых внеклассных занятиях, таких как музыкальные представления, приносит школьникам накопительные кредиты, необходимые для окончания старшей средней школы (наряду с выполнением основных академических требований по учебным предметам). Директор одной из школ, в которой я побывала, с гордостью рассказала, что в различных школьных кружках и спортивных командах участвуют 600 из 1000 учащихся.

Консультанты работают в каждой старшей средней школе. Однако их деятельность не ограничивается поддержкой учащихся с особыми психическими потребностями; они проводят беседы со всеми школьниками – о том, как обстоят у подростков дела в общем, как они относятся к учебе и какие курсы собираются выбрать для дальнейшего изучения. Один из консультантов сказал мне: «Обучения достойны все школьники, но пока они не почувствуют любовь и заботу, проблемы “Гамлета” им будут до лампочки».

И консультанты, и учителя, ответственные за внешкольные мероприятия, имеют возможность установить конструктивные, позитивные отношения с молодыми людьми, помочь им с получением образования. Это особенно ценно в случаях, когда у

школьников не сложились отношения с родителями или учителями, которые ведут школьные занятия. Дело в том, что дети и подростки, кому учеба дается легко, часто уже мотивированы к высокой успеваемости. И наоборот, школьникам, испытывающим трудности в учебе, тем, кто предрасположен к провалам, необходимы причина для продолжения обучения, основание для приложения усилий. По-видимому, канадская стратегия заключается в вовлечении подростков в процесс обучения благодаря тому, что они чувствуют себя частью школьного сообщества, а также благодаря внеклассным занятиям и акценту на важности человеческих отношений. Более того, такая стратегия ценна не только на этом этапе: данные исследований позволяют предположить, что она и в дальнейшем оказывает положительное влияние.

Джеффри Корнелиус-Уайт провел метаанализ 119 исследований личных качеств учителей, таких как сочувствие и сердечность, и их связи с успеваемостью школьников. Он обнаружил тесную корреляцию между ориентированными на личность качествами педагога и критическим мышлением, а также оценками по математике и чтению учащихся. На этом основании исследователь делает вывод, что, проявляя заботу о каждом ученике как о личности, школьные преподаватели способствуют развитию детей[201]. Важная роль отношений «учитель – ученик» нашла отражение и в стратегии «успеха школьников», принятой в провинции Онтарио. Она предусматривает введение в школах специальной должности – учитель «успеха школьников»: в его обязанности входит поддержание отношений с учащимися, которые могут оставить учебу.

На мотивацию школьников влияет и другой, в большей степени структурный элемент. Я имею в виду канадский подход к разбиению учащихся на группы. Отбор учащихся в разные школы, специализация в школе в зависимости от направления программы образования (деление на потоки, стриминг) или отбор в различные классы для изучения разных предметов (распределение по классам в зависимости от способностей, сеттинг) начинается не раньше 9-го класса (в возрасте 14–15 лет). Как правило, первыми формируются классы для углубленного изучения математики. Данная практика началась далеко не сразу. В Канаде, как и в других странах, систему образования создавали исходя из предположения, что способностями к академическому (научно-теоретическому) образованию обладает небольшая часть населения; поэтому использовалось «двустороннее» школьное образование, т. е. параллельно существовали профессионально-

технические и общеобразовательные школы. После долгих обсуждений и горячих споров во всех провинциях эта модель была постепенно заменена общеобразовательной школьной системой. Несколько ведущих провинций перешли к ней в 1968 г., другие – в 1970-х годах, а последний регион – в 1982 г. Вопрос о том, были ли эти изменения связаны с улучшением оценок канадских школьников в международных программах тестирования, которые начали проводиться в 1980-е годы, остается открытым.

В Канаде прием даже в старшие классы средней школы осуществляется, как в общеобразовательные учебные заведения, однако обучение разным предметам различается по уровню программ. После беседы с консультантами школьники могут выбрать тот или иной уровень предметной подготовки. Например, один старшеклассник, назовем его Майком, обучался математике на начальном уровне, а английскому языку и общественным наукам – по программам углубленного изучения. Это противоречит практике большинства других стран, где все школьники старших классов обучаются по более или менее академическим программам по всем предметам. В отличие от них в Канаде выбор школьника имеет приоритетное значение. Например, одна из школ в городе, где жил Майк, лишь недавно ввела правило об оценках, которые дают право претендовать на углубленное изучение математики в 10-м классе (раньше эту программу мог выбрать любой желающий, даже если он не слишком хорошо успевал по математике).

Кроме того, школьники имеют возможность выбора диапазона и типа предметов, которые они хотели бы изучать. Поэтому, если бы у Майка было желание, он мог бы записаться не только на действительно академические программы, но и на курсы профессионально-технического обучения, такие как металлообработка и механика, которые преподаются в одном и том же школьном здании. И так происходит по всей Канаде. Как обнаружила автор книги «Школьное обучение» Дженнифер Уолнер, во всех провинциях среднее образование основано на стремлении предоставить школьникам возможно более широкие возможности выбора; прежде чем подростки выберут один из путей, у них есть достаточно времени, чтобы определить свои сильные стороны и навыки[202].

Было установлено, что во всем мире более позднее распределение школьников для обучения в соответствии с программами разной направленности и различных уровней сложности связано с более высоким уровнем мотивации к учебе. В материалах ОЭСР, посвященных описанию этих закономерностей,

объясняется, что «имеет место сильная отрицательная связь между уровнями мотивации учащихся и тем, в какой степени школьные системы отбирают, группируют и распределяют учащихся по разным школам и (или) программам»[203]. Другими словами, в системах, в которых учащиеся разделяются и распределяются по различным школам в зависимости от субъективного восприятия их способностей, школьники менее мотивированы к учебе, чем ученики, получающие образование в системах, где данная практика не используется (например, в Канаде). Мотивированные школьники Сингапура, по-видимому, являются исключением из этой тенденции, что, возможно, обусловлено конфуцианской культурой обучения.

Разумный индивидуальный подход

С точки зрения учета индивидуальных потребностей детей канадский подход к образованию идет дальше, чем в любой другой стране, в которой я побывала. Отчасти это объясняется тем, что отличительная черта Канады – разнообразие. Дети растут в семьях, принадлежащих к различным культурам, и родными для них являются разные языки, но учиться, получать образование они должны в одних и тех же школьных классах. Следовательно, канадские школы в отличие от азиатских учебных заведений не могут полностью полагаться на родителей, которые мотивировали бы детей к учебе, и педагоги вынуждены искать способы мотивации школьников на основе их личных интересов. Казалось бы, учителя могли игнорировать эти факторы, а также индивидуальные потребности детей, но нет, ничего подобного. Позиция канадских педагогов вызывает восхищение. Однако увиденное убеждает меня в том, что в школах Канады желательно ограничивать индивидуализацию обучения, что пошло бы во благо детям. Поэтому я хочу поделиться своими опасениями.

В нескольких разговорах с учителями я слышала о необходимости соответствия потребностям детей посредством подстройки к предпочтительным для них стилям обучения. Данная теория утверждает, что у детей (и у взрослых) имеются наиболее удобные для них стили обучения: кто-то предпочитает визуальную информацию, другим больше нравится, когда учитель рассказывает о чем-то новом, а третьи лучше воспринимают учебный материал на практике, «через руки». Если стиль преподавания будет соответствовать стилям обучения, когда одному школьнику новый материал представляется с использованием диаграмм и рисунков, а другому – как практическое задание, это якобы будет способствовать

улучшению результатов обучения (так называемая гипотеза сопряжения). Данный подход получил довольно широкое распространение и в Англии (я познакомилась с ним, когда училась на школьного преподавателя). Он еще известен как ВАК (аббревиатура от визуального, аудиального (слухового) и кинестетического восприятия), и мне рекомендовали использовать данный подход на школьных уроках.

Проблема теории стилей обучения заключается в отсутствии доказательств ее справедливости. Изучая свидетельства в ее поддержку, четверо уважаемых профессоров психологии из разных университетов обнаружили следующее. Действительно, если задать детям и взрослым вопрос о том, каким способом они предпочли бы узнавать новое во время обучения, то респонденты назовут наиболее предпочтительный для них стиль. Однако доказательства того, что преподавание в этом стиле позволяет добиться более высоких результатов обучения, практически отсутствуют. «Объем литературы о стилях обучения огромен, но лишь в нескольких исследованиях использовалась методология проведения экспериментов, которая позволяла проверить обоснованность применения стилей обучения в образовании. Более того, некоторые исследователи из числа тех, кто пытался использовать данный метод на практике, получили результаты, полностью противоречащие популярной гипотезе о сопряжении»[204].

Это не означает, что учителя не должны использовать разные способы объяснения новых понятий, но надлежащий способ в большей степени зависит от самого понятия или идеи, а не от человека, которому они преподносятся. Например, структурные особенности канадских горных хребтов лучше всего изучать визуально, а для того чтобы школьники поняли, каково приходится человеку, оказавшемуся в другой стране, учитель может провести часть урока на незнакомом им языке. Если тема урока особенно трудная, бывает полезно объяснить материал несколькими способами, и я уверена, что многие канадские учителя используют этот подход.

Проблема, к которой я хочу привлечь внимание, глубже, чем вопрос о том, является ли тот или иной способ преподавания пустой тратой времени учителя или нет. В некоторых случаях попытки приспособить образовательные условия к потребностям учащегося, предпринимаемые из самых благих намерений, приводят к тому, что в краткосрочной перспективе его ожидания снижаются и в результате в долгосрочной перспективе его положение ухудшается. Данная проблема не ограничивается стилями обучения, но они служат наглядным примером того, как

это работает.

Допустим, Джо, ученик 5-го класса, не любит читать. Ему нравится делать что-то самому и рисовать. Вероятно, он предпочитает «кинестетический» стиль обучения. Поэтому на уроке истории, когда класс изучает Древний Рим, учитель может дать ему задание посмотреть иллюстрации в учебнике и самому нарисовать римские бани, как он их себе представляет. В отличие от Джо его соседка по парте Сара просто прочитает текст из учебника. На следующем уроке Джо получает задание сопоставить друг с другом карточки с именами поэтов и названиями их самых известных стихотворений, а Сара читает некоторые из этих произведений. Независимо от того, кто из школьников больше узнал о римских банях или поэзии, навыки чтения мальчика нисколько не улучшились, как и ничуть не улучшились навыки девочки в рисовании. Различия между детьми – их сильные и слабые стороны – лишь преувеличиваются и поощряются. Что можно сказать о литературных возможностях Джо и художественных возможностях Сары в перспективе? Они не только не расширяются, на них просто ставится жирный крест.

Позвольте мне привести пример, наглядно показывающий, куда способен завести школу индивидуальный подход к ученикам. Во время поездки в Канаду мне довелось побывать в одной из школ Ванкувера, где я встретила увлеченную, полную энтузиазма учительницу, которая преподавала историю в 12-м классе. Она пригласила меня посетить школу и поговорить с ее учениками. За несколько дней до этого школьники получили домашнее задание, для выполнения которого им нужно было посмотреть видеозапись. Предполагалось, что они используют эту информацию на уроке. В классе между учительницей и одним из учеников, который так и не посмотрел дома видеозапись, состоялся диалог, иллюстрирующий отношение подростка к домашней работе.

– Вам помогла видеозапись?

– Нет.

– Почему?

– Я слишком ленив.

– Итак, вы ленивы и не выполнили задание. Но я надеюсь, что в следующий раз, когда вы посмотрите видеозапись, мы с вами ее обсудим, а ваши одноклассники, которые выполнили задание, будут писать сочинение о том, что они увидели. Поэтому то, что вы посчитали неудачей (вам «не помогла видеозапись»), на самом деле – большая образовательная победа. Очень рада, что видео вам не пригодилось, потому что теперь я смогу поработать с вами индивидуально.

Прекрасный ход со стороны учительницы: она поддержала школьника и вовлекла его в урок, несмотря на признание подростка, что только лень помешала ему подготовиться к занятию. Возможно, у этого школьника плохие домашние условия и учительница сделала для него исключение, включив в класс, потому что иначе он мог оставить учебу. Для применения этого подхода могут быть действительно веские причины. Но с точки зрения постороннего наблюдателя, учитель признает, что лень – природная черта юноши, и он, скорее всего, не выполнит и следующее домашнее задание. Поэтому педагог изменит учебную среду и расскажет лентяю в классе то, что тот должен был узнать из домашней работы. Если я права, то подросток никогда уже не будет старательно учиться, ведь он понимает, что ему это не нужно. Сам он, возможно, считает, что одержал победу, по крайней мере привлек внимание учителя. Но это в школе. Представим себе, что молодой человек уже не учится, а работает. И вот он заявляет начальнику, что лень помешала ему подготовить документы. Почему-то мне кажется, что молодой человек в тот же день будет уволен или напишет заявление «по собственному желанию». Иногда вместо того, чтобы приспосабливать внешние условия к потребностям ребенка, взрослый человек должен научить его приспосабливаться к окружающей среде.

15. Общие стандарты, ответственность и занятия с одаренными детьми

Если вы совершили ошибки, даже серьезные ошибки, всегда есть другой шанс и вы можете начать все заново, ибо неудачи – это не когда мы падаем, а когда не можем подняться.

Мэри Пикфорд, канадская актриса и продюсер

Мэрилин, учительница 2-го класса школы, живет в маленьком городке вблизи Ванкувера. Молодая женщина пригласила меня остановиться у нее, и я с удовольствием этим воспользовалась. Вместе с семьей Мэрилин я отпраздновала канадский День благодарения, где попробовала пироги трех видов – тыквенный, шоколадный и пекановый. Как и в других странах, я предложила своей хозяйке помочь ей, чем могу, в школе, и Мэрилин попросила меня принять участие в базовой индивидуальной оценке ее второклассников. Я должна была проверить, знают ли они числа и насколько много (считать до 110 считалось достаточным), удостовериться, что они могут прочесть определенные слова, и посмотреть, смогут ли дети указывать на части тела, которые им называют.

Один из мальчишек решил пошутить со мной. Вы знаете, что я приехала из Великобритании, и, по мнению канадцев, говорю с английским акцентом. По сравнению с канадским произношением на «чистом» английском слово «ear» («ухо») звучит иначе. Поэтому когда я впервые произнесла «ear», то в ответ услышала: «Что-что?». Малыш просто растерялся. Но когда я «исправилась» и выговорила *«eearrrr»* со своим самым лучшим канадским произношением, он улыбнулся и указал на свое ухо. Затем на любое произнесенное мною с английским акцентом слово следовал ответ «Что-что?» и хитрый смешок. Поэтому мне пришлось называть все части тела «по-канадски».

К чему это я? К тому, что оценка знаний малышей, а также красочные диаграммы и графики в коридорах школы, показывающие долю учащихся, достигших «уровня своего класса», иллюстрируют более широкий вопрос об ожиданиях относительно детей в Канаде. В Британской Колумбии в помощь учителям, ведущим классные занятия, разработаны стандарты результатов обучения, принятые в провинции. В них описывается,

что должны знать и уметь дети на каждом году обучения по каждому предмету, а также приводятся подробные описания того, что следует считать «пока не соответствующим ожиданиям», «соответствующим ожиданиям» (минимальный уровень), «полностью соответствующим ожиданиям» и «превосходящим ожидания» по каждо- му дескриптору (описанию результатов) [205]. Например, в 3-м классе стандарты письма включают «литературное письмо» (написание рассказов и стихотворений). Критерии оценки умения представить «краткое описание», соответствующее стандартам результатов, приведены в табл. 3 (в официальных документах содержатся оценки и других аспектов, таких как «смысл», «стиль», «форма» и «нормы»).

Таблица 3. Раздел стандартов результатов обучения в Британской Колумбии по литературному письму для 3-го класса школы

Аспект	Пока не соответствует ожиданиям	Соответствует ожиданиям (минимальный уровень)	Полностью соответствует ожиданиям	Превосходит ожидания
Краткое описание	Зачастую слишком короткое, несвязанное или нелогичное изложение, с повторяющимися базовыми ошибками. Учащийся нуждается в постоянной помощи	В описании перечисляются слабо связанные друг с другом события или идеи, приводятся некоторые подробности; части могут быть разрозненными или в изложении часто встречаются ошибки	Полный понятный рассказ или стихотворение, в которых приводятся интересные детали	Увлекательный рассказ или стихотворение; присутствует некоторое своеобразие

Эти стандарты иллюстрируются примерами из реальной жизни, которые показывают, как должны выглядеть работы школьников на каждом уровне. Это очень важное и нужное дополнение, поскольку не так-то просто определить, соответствуют ли работы учащихся дескрипторам – какая, например, деталь считается «интересной»? Как оценить в рассказе о поездке на концерт слова «Моей любимой песней была *The Simpsons*, потому что я не знал, смотрели они *The Simpsons* или нет»? Как оценить фразу «Когда миссис Шимдт сказала, что

художники, занимавшиеся росписью, должны были работать, лежа на высоких лесах, мне стало немного страшно»? Примеры, которые приводятся в стандартах, позволяют учителям сравнивать работы учащихся с различными образцами и на этой основе определять, является ли каждая их часть лучше или хуже (с этой задачей нашему разуму справиться значительно проще) [206].

Подход к выполнению учебного плана, основанный на результатах и оценках навыков и умений, которы- ми должны обладать дети, был введен в 1980-х годах. До этого, в конце 1960-х – 1970-е годы, школы руководствовались децентрализованным учебным планом, содержание которого в значительной степени определялось местными школьными советами и даже отдельными учебными заведениями с целью проявления большей гибкости в интересах отдельных детей. Принятие более гибкого подхода обосновывалось необходимостью избавления от «негибких программ, устаревших учебных планов, нереалистичных правил, ограничений организационной свободы и ошибочных целей образования» (формулировки из доклада о состоянии школьного образования в провинции Онтарио, опубликованного в конце 1960-х годов). Не прошло и 20 лет, как «маятник учебного плана» качнулся в другую сторону. Теперь результаты школьников на каждом году обучения определяют должностные лица, ответственные за политику в сфере образования. Данный подход действует и поныне. Одновременно в 1980-е годы начали улучшаться и результаты канадских школьников в международных программах тестирования.

Канадские стандарты результатов обучения широко используются учителями на занятиях в классе; на их основе преподаватели формируют собственные оценки, помогающие принять решение о том, соответствуют ли знания и навыки школьников установленным критериям, и о том, насколько далеко вперед продвинулись учащиеся. В случае необходимости педагоги могут обратиться к дополнительным источникам, таким как экзаменационный банк Британской Колумбии (учителям предлагаются проверочные вопросы с несколькими вариантами ответов по учебным предметам, которые оцениваются в данном формате, таким как естествознание и математика). В 4-м и 7-м классах школ Британской Колумбии проводится независимая оценка навыков учащихся – понимания прочитанного, письма и счета; при этом используются не только вопросы с несколькими вариантами ответов. Проверка позволяет получить представление о том, насколько знания и навыки учащихся соответствуют стандартам результатов обучения. Кроме того, в 10–12-м классах

проводятся общие для школ Британской Колумбии экзамены. Провинция Онтарио придерживается аналогичной схемы (стандарты, которым должны соответствовать учащиеся каждого класса), однако здесь независимая оценка школьников проводится в 3-м (общая), 6-м (общая), 9-м (математика) и 10-м (грамотность) классах. Как и в случае с упоминавшимися выше стандартами, установленными провинциями Канады, в 1960-х – 1970-е годы независимая оценка была отменена. Однако в конце 1980-х – 1990-е годы в ответ на волну критики, вызванной падением стандартов и растущей безответственностью школ, провинции вернулись к практике оценки учащихся.

Канадский подход к оценке учащихся, основанный на результатах (ориентированный на критерии или базирующийся на стадиях обучения), отличается от подходов, принятых в некоторых других странах. Например, сингапурские выпускные экзамены в начальной школе (PSLE) ориентированы не на критерии, а на возрастную когорту, т. е. оцениваются не успеваемость учащихся по установленным показателям, а достигнутые учащимися показатели в сравнении друг с другом. Фактические оценки учащегося по PSLE корректируются для того, чтобы получить Т-оценку (T-Score), что позволяет учесть, насколько хорошо сдали экзамен все остальные школьники. Предположим, учащийся плохо справился с заданиями. Однако, если все остальные школьники показали себя еще хуже, он получает высокую оценку. Допустим, учащийся блестяще выполнил все экзаменационные задания. Но если все остальные выполнили их еще лучше, он получит низкую оценку (вы помните, как Мальчиш объяснял, почему сингапурские экзамены становятся все более сложными?). То, насколько хорошо школьник усвоил материал учебной программы, имеет лишь косвенное значение, потому что основной фактор его оценки – количество полученных им баллов в сравнении с одноклассниками. И наоборот, в Канаде теоретически возможно (хотя и маловероятно), что вся возрастная когорта учащихся 4-х классов будет обладать знаниями, соответствующими ожиданиям провинции для этой стадии обучения[207].

Все сказанное воспринимается как технические вопросы (какими они и являются). В то же время перед нами – пример фундаментального различия между разными теоретическими, философскими подходами к образованию. В чем цель оценки? В том, чтобы выявить различия между детьми, отделить сообразительных от менее сообразительных, достойных от недостойных и, соответственно, предоставить им разные возможности? Или мы хотим понять, насколько дети преуспели в

овладении знаниями и навыками, которыми они, по мнению общества, должны обладать? Оба подхода имеют право на существование, а их применение должно в определенной степени зависеть от стадии образования. Однако, если законодательная власть, как в Канаде, решила, что все учащиеся способны соответствовать общим стандартам и посещать общеобразовательные школы до тех пор, пока им не исполнится 14–15 лет, то в оценке, ориентированной на когорты и сравнение школьников друг с другом, нет никакой нужды: всю необходимую образовательную информацию можно получить из сравнений результатов обучения школьников с критериями и образцами. Вам не потребуются очень точные результаты, которые можно было бы получить с помощью оценок, ориентированных на когорты. Все дело в том, что в Канаде оценки используются как базис для диалога о лучших методах преподавания или о том, над чем школьникам надо больше работать, а не как основа для решений о том, какую школу должен посещать тот или иной учащийся или кто из учителей достоин более высокой заработной платы.

Основываясь на данных об интеллекте

В одной из общеобразовательных средних школ я долго беседовала с директором. Боб, усатый мужчина за большим дубовым столом, четко формулировал свои мысли. Разговор шел о философии, на которой основывается идея о том, что дети и подростки (скажем, до 15 лет) должны стремиться к соответствию общим стандартам. Вот что сказал мне Боб:

– В идеальном мире я никогда не решился бы разделять школьников по разным потокам. В наши дни интеллект уже не является проблемой. На первый план выходит интерес, выходит страсть, выходит желание людей работать. Когда вы разделяете детей по способностям, вы создаете условия для того, чтобы определять направления их развития, устанавливать, что они способны делать. Здесь, в этом здании, вы можете встретить профессиональных учителей, выдающихся педагогов, которых во время их учебы в школе подталкивали к выбору пути, не связанного с наукой и образованием. Не потому, что у них не было соответствующих способностей, а потому, что в то время они были просто не готовы. Поэтому я не собираюсь диктовать человеку, чем он должен заниматься в жизни, только исходя из его готовности.

Директор сделал паузу, немного подумал, пару раз качнулся в кресле и продолжил:

– Возможно, в какой-то момент вам придется сделать это. Однако совсем не обязательно принимать решение в отношении 13-летнего подростка. Для меня это было бы равнозначно оскорблению. Вы сами знаете, что приходится говорить в этих случаях: «Не стоит и думать об этом. Ты недостаточно сообразителен». На самом деле мы должны были бы сказать: «Понимаешь, пока ты не можешь с этим справиться. Но не потому, что не способен. Просто ты еще не готов». Такие разговоры происходят у меня каждый день.

Итак, Боб считает, что на современном рабочем месте (мы еще вернемся к этому вопросу) необходим не только интеллект. Он сделал еще два неявных предположения. Во-первых, интеллект – не постоянная величина, он находится в развитии (возможно, вы не готовы, но это не означает, что вы не способны). Во-вторых (более тонкая вещь), утверждая, что разные дети обретают готовность в разном возрасте, Боб признает, что у разных людей таланты и способности развиваются с различной скоростью.

Предположения Боба о природе интеллекта, разума подтверждаются данными научных исследований. По крайней мере они подтверждаются в большей степени, чем допущения, положенные в основу сингапурской системы образования (структурированной вокруг идеи о постоянстве интеллекта) или системы образования Японии (структурированной вокруг идеи об изначально равных интеллектуальных способностях людей). Не думаю, что идеи Боба о разуме разделяют все жители Канады, но организация образования в этой стране учитывает обе точки зрения.

Интеллект действительно развивается, даже если коэффициент интеллектуального развития остается неизменным (подробнее см. в главе 8). Однако это развитие не линейное, а скачкообразное (например, в течение одного месяца учащиеся достигают значительных успехов, а в следующие два месяца развитие отсутствует), точно так же, как в случаях с изменением роста детей. Как сформулировала Джанет, канадский подход к выявлению детей, испытывающих трудности с чтением, и оказанию им помощи, чтобы они догнали одноклассников, основывается на идее о том, что при правильном обучении все учащиеся способны соответствовать стандартам. Или, как сказал мне Боб, общеканадское решение отложить распределение школьников в зависимости от способностей по классам или группам (не говоря уже о разделении на потоки) до начала обучения в старших классах средней школы означает, что общество готово подождать и оставить открытыми все пути, пока юноши и девушки не достигнут необходимой стадии развития.

Однако канадское образование признает и другую часть истории – то, что у всех людей интеллект, разум развивается с разной скоростью, – и система готова к соответствующим действиям. Во время учебы некоторые школьники действительно сталкиваются с трудностями. Отчасти интеллект наследуется, т. е. некоторые дети от рождения имеют мозг, которому легко дается академическое, научно-теоретическое обучение, а у других строение мозга таково, что им придется прилежно учиться для того, чтобы достичь такого же уровня. Мы видели, что канадцы работают со второй группой детей так же, как это делают финны: ожидаемый уровень остается неизменным, и детям помогают справиться с трудностями высококвалифицированные педагоги, такие как Джанет. Дополнительное время и помощь в учебе позволяют детям не отставать от сверстников. Однако канадцы уделяют значительное внимание и тем, кто идет в учебе впереди остальных.

Джанет пригласила меня посетить занятие с одной из групп, сформированной из детей, которым обычные классные занятия даются очень легко. Коллега Джанет пояснила: «В начальной школе мы поощряем их помогать своим друзьям, потому что это позволяет им еще лучше понимать материал. Но иногда эта помощь ограничивается многократным повторением». Поэтому чтобы предоставить возможность развития одаренным детям, их объединяют в небольшие группы для работы над дополнительными проектами. Группа, на занятии которой мне довелось присутствовать, была сформирована из семи учеников разных классов. Они отчитывались перед товарищами о том, как продвигается общее исследование, посвященное жизни одного из знаменитых канадцев. Старшие школьники, опираясь на опыт участия в предыдущих проектах, рассказывали остальным о своих методах исследования (каким источникам в Интернете можно доверять и как использовать поисковые слова, чтобы получить достоверные результаты). Совместные занятия способных школьников с интеллектуально равными им сверстниками, приобретение ими новых навыков и выделение времени для самостоятельной работы по интересам полностью соответствуют руководству по работе с одаренными детьми в школах Британской Колумбии, размещенному на сайте правительства провинции. Это руководство было составлено на основе ответов 33 талантливых детей из средней школы University Hill. Им был задан один и тот же вопрос: «Если бы у учителей была возможность создать самые лучшие условия для вашей учебы, что они могли бы сделать для вас?». Ответы школьников можно свести к двум основным: «Мы хотели бы иметь возможности для

самостоятельного изучения – позвольте нам изучать то, что нам интересно» и «Хотелось бы работать с теми, кто старше нас. Мы ничем не хуже»[208].

Метаанализ исследований программ для одаренных школьников, проведенный Джоном Хэтти, показывает, что наиболее эффективным оказывается ускорение, когда самые способные дети учатся вместе с более старшими школьниками. В этом случае, когда одаренных детей сравнивают со сверстниками, значение эффекта достигает 0,8 (высокий), но при сравнении их с учениками нового (старшего) класса эффект полностью отсутствует (возможно, в процессе дальнейшей учебы на важных проверочных испытаниях младшие окажутся в невыгодном положении). Хэтти рассмотрел два типа группировки детей по способностям. В первом случае одаренные дети учились по специально разработанной для них учебной программе (значение эффекта 0,3 – от низкого до среднего), во втором они распределялись в разные классы, где учились по одной и той же программе, но с разной скоростью (то, что я называю сеттингом). В последнем случае значение эффекта для одаренных детей составило 0,14 (низкий). Для еще одного общего подхода, известного как факультативные занятия (пример – небольшая исследовательская группа школьников под руководством Джанет), значение эффекта для учащихся составило 0,39 (средний). Впрочем, эффективность подобных программ зависит от опыта учителя[209].

В какой степени более способные дети могут воспользоваться этими возможностями и каким способом, зависит от того, в какой провинции Канады они проживают[210]. Ни в одной из них не существует обязательных программ такого рода, но не существует и запретов на учебу по таким программам. Ни одна из провинций не практикует отбор и назначение детей в разные потоки или классы до достижения ими 14 лет. Однако в старших классах многих средних школ создаются группы по способностям, в которых некоторые более одаренные дети учатся по специальной учебной программе. Когда я знакомилась с материалами об отрицательных последствиях отбора в специальные школы и классы для справедливости системы, мне стало интересно: возможно ли разделить школьников на группы так, чтобы ни одна из них не получала выгоды за счет других? Я никак не могла найти ответ на свой вопрос. Поэтому во время посещения острова Ванкувер мне было особенно интересно услышать о подходе, принятом в старших классах одной из средних школ, расположенной на его территории. Впоследствии я узнала, что аналогичный подход применяется во многих школах Канады.

Я познакомилась с Мари в химической лаборатории в окружении множества игрушечных кротов (в английском языке слово «mole» означает и крота, и единицу измерения химических веществ). Она пригласила меня посетить занятие в классе с углубленным изучением химии. Оно было посвящено исследованию факторов, воздействующих на скорость химической реакции. Разбившись на группы, учащиеся работали над планами собственных экспериментов. Поскольку в этот класс были отобраны школьники из «верхнего слоя», им предлагались более сложные учебные материалы. Одновременно старшеклассники готовились к учебе в университете. При этом в школе отсутствовало деление учащихся на группы в зависимости от уровня одаренности; класс с углубленным изучением химии был единственной группой, участники которой отбирались «по способностям». Все остальные классы были группами «смешанных способностей» – и никакого вам «нижнего слоя» учащихся.

После окончания занятия Мари поделилась со мной своим ви́дением этой ситуации: «Мы выделяем только верхний слой учащихся, но никак не нижний. Конечно, вздымающаяся волна поднимает все лодки, но те, кто окажется в самом низу, могут просто опустить руки или убедить себя в том, что природа обделила их способностями. Некоторые думают, что все выгоды достаются тем, кто находится в верхнем слое, а остальные проигрывают. Мы же считаем, что те, кто оказался в обычном наборе, раньше слишком робели или не поспевали за более развитыми детьми. Теперь же они могут более активно участвовать в занятиях». Чем не пища для размышлений?

Ожидания и ответственность

Как ни странно (учитывая все сказанное выше об индивидуальном подходе к учащимся в Канаде), но стандарты результатов обучения для школьников по-прежнему основываются на этапах обучения (т. е. «к концу 4-го года обучения учащиеся должны знать…»). Это означает, что в возрасте 14–15 лет все школьники, находящиеся на одном и том же этапе обучения, должны работать над одними и теми же вещами (как принято в Финляндии, Японии, в начальной школе Сингапура и в Шанхае). До недавнего времени в Англии использовался более индивидуальный подход: знания учащихся оценивались по дескрипторам результатов обучения, как и в Канаде, но они должны были соответствовать «уровням», которые совсем не обязательно совпадали с этапами школьного обучения. Первоклассники начинают с уровня 1 и с течением времени,

развиваясь в собственном темпе, переходят с одной «ступеньки» на другую. Ожидалось, что к окончанию начальной школы большинство учащихся достигнут уровня 4. А если нет? Здесь и проходит различие между подходом, который основан на ожиданиях, связанных с этапом обучения (Канада), и индивидуализированными ожиданиями («старая» Англия).

Давайте в качестве примера представим двух идентичных близнецов Конора и Эдварда, которые были разлучены при рождении и воспитывались на разных континентах. У них нет ни особых учебных потребностей, ни заметных академических способностей. Предположим, что к окончанию начальной школы Конор из Канады «пока не соответствует ожиданиям» (несмотря на раннее вмешательство со стороны квалифицированных преподавателей). Он постоянно получает дополнительную помощь, чтобы соответствовать ожиданиям, но даже если это ему пока не удается, Конор вместе с одноклассниками перейдет в младшую среднюю школу. Как ожидается, Конор будет работать над тем, чтобы соответствовать стандартам результатов, установленным для первого года обучения в младшей средней школе; ему будут предлагаться те же самые учебные материалы, что и всем остальным учащимся, и в отношении него будут использоваться те же самые методы преподавания. Но Конор будет получать и дополнительную помощь, чтобы догнать большинство одноклассников. В старших классах средней школы ему будет предоставлена возможность изучать еще один предмет по собственному выбору, что позволит Конору проводить больше времени в кабинете помощи учащимся, поддержка педагогов позволит ему не отставать от друзей в классе. Здесь я хотела бы добавить следующее. Учителям совсем не обязательно сообщать Конору, что его результаты по какому-либо предмету «пока не соответствуют ожиданиям», особенно во время учебы в начальной школе. Однако мальчику, как и учителям и родителям, необходимо признать, что он находится на более низком, чем до́лжно, уровне и нуждается в значительной помощи, чтобы не отставать от класса сейчас и в будущем.

На другой стороне Атлантики Эдварду, несмотря на дополнительные занятия с ассистентами преподавателей, к окончанию начальной школы не удалось достичь 4-го уровня. Его обучение в средней школе будет совсем другим. Исходя из результатов экзаменов за начальную школу с первого дня в новой школе мальчик будет учиться в классе для детей с 3-м уровнем знаний. Скорее всего, учителя будут предлагать им более легкие задания, а не дополнительную помощь, которая позволила бы выполнять такие же задания, что и большинству сверстников.

Эдвард и его одноклассники будут изучать учебный материал в меньшем объеме, и к экзаменам их положение еще ухудшится. Вероятно, дети, оказавшиеся в классе для учащихся с 3-м уровнем, будут ставить перед собой более низкие цели, значительно отличаясь в этом от своих друзей, которые в 11 лет достигли 4-го уровня. С Эдвардом связывают куда более низкие ожидания.

Ошибочно не определение «уровней» школьников само по себе, а попытка на их основе предсказать, на что способны учащиеся в будущем. В одной из английских школ, где я преподавала, школьникам на основе их уровня на момент окончания начальной школы устанавливались годовые «целевые оценки»; соответствующие листки с ожидаемыми оценками приклеивались на обложку сборников упражнений. Только представьте себе эту картину! Ученики возвращаются в школу. Начинается первый в новом учебном году урок. Часть детей думают, что вот сейчас они все начнут сначала, будут старательно учиться. И тут им выдают листки с заранее проставленными оценками, которые надо наклеить на обложку нового сборника упражнений, в котором нет еще ни одной записи и ни одной отметки. Кто-то из школьников заслужил оценку A, другие – B; но у меня в классе была девочка, которой в качестве вдохновляющей целевой оценки по естествознанию была определена D. Что должны были подумать такие подростки? Что при всей старательности, при всем прилежании от вас ожидают оценку, которая, как вам сказали на собрании, является недостаточно высокой для того, чтобы вы нашли подходящую работу?

Как ни странно, эта практика стала результатом попыток сделать английскую систему образования более справедливой. В Англии деятельность школ оценивается по результатам экзаменов. Если они оказались недостаточно хорошими, школа публично объявляется «не отвечающей требованиям», что во многих случаях влечет за собой смену руководства. Возможность потери работы директором школы, как вы понимаете, порождает сильный стресс и страх в учебных заведениях, находящихся «на грани провала» на экзаменах (только лучшие из директоров не переносят свои страхи и стрессы на педагогический коллектив). Учитывая, что школы находятся в разных условиях и различаются по уровню знаний учеников (в некоторые из них приходят учащиеся 6-го уровня, а в других большинство составляют школьники 3-го уровня), в Англии был введен показатель «прогресса»: чтобы школа получила оценку «достаточно хорошо», надо добиться не соответствия знаний учащихся некоему

абсолютному уровню, а определенного продвижения вперед в этом отношении. Отсюда целевые оценки, которые основываются на предыдущих результатах школьников.

Те, кто принимал решение о введении целевых оценок, руководствовались благими намерениями (заключавшимися в том, чтобы сделать более справедливыми «минимальные стандарты» для школ со сложным составом учащихся), но по целому ряду причин эти начинания потерпели неудачу. Целевые оценки отрицательно влияют на учащихся в том смысле, что способны обескуражить тех, кто стремится к изменению своего положения, но начинает с более низких позиций, а также облегчают формирование у школьников представления об интеллекте как об изначально данной сущности (либо он есть, либо его нет). Даже если целевые оценки остаются известными только учителям, это влияет на ожидания педагогов относительно школьников, что, как мы видели в главах, посвященных Японии, оказывает отрицательное воздействие на перспективы учащихся. До настоящего времени не известно сколько-нибудь убедительных свидетельств полезности практики «установления целей»[211] – ни тогда, когда их ставит себе отдельный человек, ни тем более тогда, когда они навязываются индивиду другими людьми. Как обходит этот сложный вопрос подотчетности школ в условиях различий в структуре приема учащихся Канада?

Профессиональная ответственность и обязанности или материальная ответственность и виновность?

Что означает подотчетность школ в реальной жизни и чем обосновывается ее необходимость? Размышляя над первым вопросом, я щелкнула правой кнопкой мыши по слову «подотчетность» в моем документе, открытом в текстовом редакторе Word, чтобы посмотреть на его синонимы. Мне предложили четыре варианта на выбор: «ответственность», «обязанности», «материальная ответственность» и «виновность». Оказалось, что, используя эти слова, я могу четко и понятно объяснить разницу между школьной подотчетностью в Англии и США и подотчетностью школ в Финляндии, Канаде, Японии, Сингапуре и Шанхае.

Во всех странах, где я побывала за время своей «экспедиции», школьная подотчетность означала «профессиональную ответственность» и «обязанности»: каждый директор несет ответственность за руководство деятельностью школы и при необходимости должен ответить за себя, объяснив местному органу управления образованием, что он делает и почему.

Руководители школ, которые не справляются со своими обязанностями, не способны объяснить причины снижения успеваемости или ответить на жалобы со стороны родителей школьников, вполне могут лишиться своих постов. Однако в случаях когда директора показывают, что им известно о возникших трудностях, что они изучают их возможные причины, вводят новые программы или организуют повышение квалификации учителей, чтобы исправить положение, руководству школ нечего бояться. Скорее всего, им предложат воспользоваться при осуществлении изменений помощью опытных специалистов или других школ.

В Англии и США, в отличие от упомянутых выше стран, подотчетность слишком часто означает «материальную ответственность» и «виновность». Если результаты английской школы не соответствуют «минимальным целям» и проверяющие признают ее деятельность «неадекватной» или «требующей улучшений», власти начинают поиск виновных. В настоящее время это влечет изменения в руководстве школы и во многих случаях отставку ее директора. В некоторых американских штатах на школы с низкими результатами фактически налагаются штрафы. Местные органы управления образованием предпочитают наказывать тех, кто руководит школами, переживающими трудные времена, вместо того, чтобы выявлять потенциальные причины проблем и находить решения или предлагать учебным заведениям помощь, в которой те остро нуждаются.

В Канаде используется другой подход. Школы, безусловно, считаются ответственными за результаты образовательной деятельности (вы помните, что в 1980-х годах во многих провинциях в ответ на критику состояния образования вернулись к местным экзаменам), но результаты проверочных испытаний используются совсем иначе, чем к югу от границы с США. В Онтарио мне довелось стать свидетелем дискуссии за круглым столом (с пиццей), в которой участвовали шесть замечательных педагогов, работавших на разных уровнях системы образования этой провинции. Одна из учительниц, описывая стандартизированные проверочные испытания школьников, которые проводятся в провинции (EQAO), сравнила их с моментальной фотографией.

– Это как указатель уровня. Не думаю, что теперь кто-то воспринимает их как угрозу. *Теперь*.

Она поморщилась:

– Если бы в то время, когда EQAO только вводились, вы были учителем 3-го класса, то умерли бы прямо в школе. Сейчас все не

так страшно. Чтобы прийти к этому, потребовалось некоторое время, но теперь люди понимают, что тесты не отражаются на их практике.

Результаты сдачи тестов школьниками – не повод для вызова учителя на ковер в кабинет директора.

– Ведь один человек не может нести ответственность за всех, не так ли? Ответственность за результаты школьников 6-го класса делят между собой учителя, занимавшиеся с ними в 4-, 5- и 6-м классах, т. е. все мы как коллектив, а не каждый человек как отдельный преподаватель.

Результаты тестирования осмысляются и побуждают педагогов задуматься о сильных и слабых сторонах школы.

– Нельзя сказать, что стандартизированное тестирование – это наше «ведущее колесо», но и «ведущее колесо» тоже. В прошлом году наш 6-й класс показал не очень хорошие результаты, и мы хотели бы знать, в чем тут дело. Поэтому мы проанализировали основные ошибки учащихся, например, в дробях. Что мы как учителя должны сделать, чтобы избавиться от этих ошибок?

Улучшение деятельности школ – забота не только отдельных учебных заведений; в Канаде нет школы, которая была бы, как остров. В обсуждении проблем за круглым столом участвовала и главный школьный инспектор Люси, ответственная за «семейство» из 18 общеобразовательных учебных заведений, в которых учились 15 тыс. школьников. Мне хотелось узнать о ее роли, и я спросила Люси (она сидела в окружении директоров и заместителей директоров школ, с которыми работает):

– Что произошло бы со школами, если бы вашей должности не существовало?

Последовал ответ:

– Безнадзорные школы были бы куда счастливее.

Раздался общий смех. Он не имел ничего общего с притворными смешками типа «Ха-ха, наш начальник такой юморист!»; все собравшиеся действительно чувствовали себя комфортно в компании друг друга. Когда мы только приехали, при встрече учительницы обнимались и восклицали, как они рады увидеться с Дейдрой – бывшим главным школьным инспектором, которая была инициатором этой встречи. Точно так же неформально общаются друг с другом главные школьные инспектора и директора школ в Британской Колумбии. Например, я слышала, как один из директоров говорила своему инспектору: «Если у вас есть новости об учителе труда для нас, я расцелую ваши ноги и задарю подарками». Конечно, это была шутка, которая показывает, что между двумя деятелями образования

сложились отношения, непохожие на те, которые по нашим ожиданиям могут быть между директором школы и вышестоящим проверяющим. Официально канадские школы избавлены от проверок, хотя роль главного инспектора пришла на смену роли «школьного инспектора» после упразднения в 1958 г. Отделения школьных инспекций[212].

Будучи главным инспектором школы, расположенной в окрестностях Торонто, в которой мне довелось побывать, Люси представляет окружной школьный совет (всего в провинции Онтарио работают 72 таких совета). В соответствии со своими должностными обязанностями Люси должна добиться, чтобы школы следовали политике органов власти провинции в сфере образования. В случае необходимости она имеет право на жесткий разговор с директорами. В то же время основные функции главного инспектора состоят в оказании помощи школам в шагах, направленных на постоянное совершенствование образовательной деятельности, и в поощрении обмена опытом между педагогическими коллективами. Люси и ее коллеги постоянно находятся в школах, разговаривают с учителями, присутствуют на уроках и наблюдают за учениками. Регулярные и неформальные школьные инспекции вызывают совсем иные чувства, чем редкие официальные проверки, перед которыми дрожат все учителя. Последствия канадских инспекций заключаются в обсуждении с директорами и их заместителями новых шагов, направленных на улучшение деятельности школ. Они могут заключаться, например, в посещении одной или нескольких соседних школ, которые хорошо справляются с теми или иными проблемами. О публичных выговорах или о сокращении финансирования не может быть и речи.

А что если школьный совет округа и его главные инспектора потерпят неудачу? Такой вопрос могут задать люди, мысли которых заняты по преимуществу поиском виновных и привлечением к материальной ответственности. Страховкой от провалов служат основательная всесторонняя подготовка сотрудников и тщательное планирование кадрового резерва. Как правило, главные инспектора назначаются из числа бывших директоров школ, которым удалось значительно улучшить деятельность педагогических коллективов. Директорами школ, в свою очередь, становятся только те учителя, кто прошел процесс обучения и отбора, организованный школьным советом, и доказал свою эффективность на посту заместителя директора (сотрудники школьных советов уделяют самое пристальное внимание развитию лидерских качеств на всех уровнях системы). В тех очень редких случаях, когда школьный совет округа

сталкивается с проблемами (исходя из данных отчетов), происходит, по словам главного инспектора, следующее: «Если совет будет работать плохо, позвонят из министерства и спросят, в чем дело. Далее совет должен будет разработать план улучшения деятельности школ. Что именно мы оставим, а что следовало бы поменять? В процессе осуществления новых стратегий школы получат всю необходимую помощь. Анализ изменений должен будет показать, добились ли мы улучшений. Но мы будем двигаться вперед последовательно, шаг за шагом. Никто не ожидает, что за один год результаты школы улучшатся на 40 %. В то же время мы хотим показать, что встали на путь постоянных улучшений».

16. Не только знания

> *Изучение медицины без книг – то же, что плавание по морю, для которого нет карты, но изучать медицину без пациентов – то же самое, что остаться на берегу.*
>
> *Сэр Уильям Ослер, канадский врач*

Вы помните Боба из предыдущей главы – директора школы с выдающимися (во всех смыслах) усами? Его первое замечание об интеллекте – о том, что в наши дни для успешной работы человеку требуются и другие важные качества, – опирается не на данные науки, а на здравый смысл. Хотя тесты на общие когнитивные способности позволяют достаточно хорошо предсказать потенциальные результаты человека на рабочем месте, большинство менеджеров по персоналу оценивают их в сочетании с другими качествами кандидата[213]. Во многих компаниях требуется, чтобы сотрудники умели действовать в команде, четко и ясно представляли свои идеи и вселяли в коллег уверенность, стимулируя их к достижению целей согласно своему ви́дению организации. Когда речь заходит о компетенциях XXI в., необходимых для современных рабочих мест (впрочем, многие из этих компетенций были желательными и 100 лет назад), обычно называют критическое мышление, творческий подход к делу и навыки эффективного общения.

К тому же учащиеся посещают школу не только ради того, чтобы по ее окончании (или по окончании через некоторое время других учебных заведений) устроиться на работу. Давно сформировалось мнение, что школа должна развивать самые разные черты личности, чтобы дети стали достойными гражданами той страны, в которой они находятся. Круг индивидуальных желательных черт в значительной степени определяется национальной культурой и взглядами ответственных лиц. В Японии, например, в него входят умение находить понимание с другими членами группы, соблюдение правил, вежливость и внимание к окружающим. Важнейшие цели канадского образования обычно определяются как «развитие умственных способностей, профессиональная подготовка, нравственное совершенствование и развитие личности»[214]. В провинции Онтарио декларация о миссии школьного образования

гласит: «Онтарио стремится к успеху и благополучию каждого школьника, каждого ребенка. Приобретение и развитие учащимися знаний, навыков и личных достоинств поможет им стать успешными, экономически продуктивными и активно участвующими в общественной жизни гражданами».

Конечно, намерения властей и их реальные возможности и действия – совершенно разные вещи, но я своими глазами видела, что в Канаде школьные учителя уделяют самое пристальное внимание развитию у учащихся навыков и умений, не имеющих непосредственной связи с процессом обучения. В этом отношении (а также с точки зрения соответствующих структурных особенностей) канадская система образования заметно отличается от знакомых мне национальных систем четырех других стран.

Другие важные навыки

Однажды туманным утром, когда мы с Мэрилин ехали в школу, она вдруг заметила: «Так жаль, что у них довольно слабо развиты лидерские навыки. Придется поработать над этим». Удивительно – у нее в классе учатся семилетки, а Мэрилин говорит о лидерстве.

Мы остановились у одноэтажного здания из красного кирпича, и я зашла на вахту, чтобы получить нагрудную карточку посетителя. Следуя за Мэрилин, я прошла по раскрашенным в яркие цвета коридорам в ее класс. Мэрилин стала готовиться к уроку, а меня заинтересовали изображения на стенах. И как можно было ожидать, едва дети сняли верхнюю одежду, учительница начала предлагать малышам разнообразные возможности попрактиковаться в руководстве действиями одноклассников. Я имею в виду обычную процедуру начала учебного дня, когда школьники, сидя на матах, наносят на карту погоды картинку, отображающую текущие атмосферные условия, и проставляют дату. Дети по очереди руководили всем классом: один начинал «Сегодня…», а остальные заканчивали «…среда!». Другой начинал «Вчера был…», а класс заканчивал «…вторник!», «Завтра будет…» и т. д. Затем кто-то из детей дал команду вернуться за парты, и начался урок.

Лидерство остается в центре внимания и в старших классах средней школы, поскольку это предмет по выбору учащихся. Прохождение соответствующего курса приравнивается к одному из выпускных экзаменов. В день, когда я присутствовала на уроке, старшеклассники занимались в группах, каждая из которых работала над организацией различных мероприятий: пикника с

барбекю для местных жителей, школьных танцев (на тему Хэллоуина) и распределения прибыли от предыдущего платного мероприятия. Школьники делегировали полномочия, составляли бюджет, разговаривали с нужными людьми, рисовали плакаты и планировали последующие действия; по моему опыту, этими навыками обладают далеко не все взрослые.

В тот день урок проводил Мартин. Он поставил группам задачи, и, когда школьники занялись делом, у него появилась возможность поговорить со мной, устроившись на зеленом диване в углу класса. Заметив, что я наблюдаю за одной из школьниц, Мартин начал рассказывать о ней: «Я пригласил эту девушку к себе на занятия в прошлом году, когда она училась в 9-м классе. Она была очень спокойной, но не очень уверенной в себе. Однажды, когда мы выезжали на несколько дней в лагерь, девушка даже плакала, потому что скучала по дому. За этот год она участвовала в организации разных мероприятий и приобретала все большую уверенность. Сейчас она выполняет ответственные задания сразу в нескольких группах и руководит другими школьниками».

В школах Британской Колумбии уделяется значительное внимание не только лидерству. В провинции установлены стандарты результатов обучения социальной ответственности, хотя самостоятельных уроков по этому «предмету» не существует. Предполагается, что установки и навыки социально ответственного поведения будут вырабатываться и поощряться на других уроках и занятиях. Прослушивая групповое интервью с учащимися младших классов средней школы, в самом конце, перед тем как выключить аудиозапись, я услышала заключительные слова учителя: «Всем спасибо за то, что вы активно выслушали друг друга и проявили уважение к мнениям одноклассников». Тем самым педагог привлек внимание школьников к навыкам, использовавшимся ими во время интервью. Такие темы, как «Решение проблем мирными путями» и «Оценка разнообразия и защита прав человека», входят в учебные программы для всех классов, и учителя обязаны оценивать, насколько хорошо каждый школьник справляется с ними.

По сравнению с другими странами, в которых мне довелось побывать, канадский подход к развитию навыков школьников, не имеющих прямого отношения к учебе, отличался не только тем, что о них упоминалось значительно чаще, но и тем, что в Канаде предпринималось больше попыток оценить их. Кроме того, канадские учителя давали оценку навыкам презентации (когда, к примеру, школьники рассказывали классу о результатах своего независимого исследования причин Первой мировой войны), а

также творческому подходу (входил в критерии оценок доклада учащихся о марксистской теории).

Поймите меня правильно. Я не думаю, что эти особенности канадской системы каким-либо образом влияют на результаты школьников, участвовавших в программе PISA. Но образование представляет собой нечто большее, чем знание предметов из школьной программы. Едва ли обучение этим неакадемическим навыкам и оценка их, практикуемые в Канаде, являются образцами для подражания – боюсь, что они не относятся к предмету моей книги. Однако я уверена в полезности разговоров на эти темы и последующих действий; погоня за более высокими оценками в проверочных испытаниях не должна отодвигать эти темы на второй план. В большинстве развитых систем (за исключением, пожалуй, Финляндии), если желаемые результаты невозможно измерить тем или иным способом, они уже не рассматриваются властями как приоритетные. К сожалению, это неизбежно, тем более что логика тут железная: государственное образование финансируется из средств налогоплательщиков, и они имеют право настаивать, чтобы деньги использовались наиболее эффективным образом. Однако когда при этом упускаются из виду важнейшие вещи, мы должны либо отойти от проверенной системы, либо попытаться измерить неакадемические навыки так, чтобы они оставались на переднем плане.

Обучение через открытие и решение проблем

Как упоминалось выше, обсуждавшиеся нами качества и умения – лидерство, организация, навыки презентации, оценка разнообразия – представляют собой навыки и индивидуальные черты, не имеющие непосредственного отношения к учебному процессу. Независимо от того, излагаете вы аудитории научные проблемы или рассказываете о том, как кипятили молоко и оно убежало прямо у вас из-под носа, вам требуются уверенность, чтобы выступать перед людьми, умение организовать материал, а также четко и ясно изложить его. Однако существуют и другие навыки, более тесно связанные с предметами школьной программы, но выходящие за рамки знаний и понимания их содержания. Они высоко ценятся работодателями и политиками и играют важную роль в объяснении различий в экономическом росте между странами. Я говорю о навыках критического мышления и решения проблем.

Те, кто настаивают на важности этих навыков XXI в. для школьников, указывают, что с тех пор, как были созданы

национальные системы образования, мир значительно изменился и большинство задач, требующих ручного и рутинного труда, решается с помощью техники. Поэтому, чтобы получить работу, молодым людям нужно владеть такими навыками, которые отсутствуют у компьютеров: умением решать сложные проблемы в команде, находить ответы на задачи, которые не могут быть получены методом последовательного приближения, а также решать задачи, имеющие больше одного ответа.

Неудивительно, что с конца 1990-х годов в чуткой к прогрессивным веяниям Канаде началось и постепенно набирало силу движение за обучение школьников этим навыкам. В Онтарио я слышала много комментариев на эту тему, но лучше других мне запомнились слова одного директора школы: «Наша философия как педагогов заключается в том, что школьники разговаривают, общаются, сотрудничают друг с другом, что они работают в группах, используют подручный счетный материал, берутся за задачи из реального мира и решают их. Поэтому, если они не понимают что-то, то могут найти нечто облегчающее постижение смысла, могут использовать эти ресурсы». Философия основана на том, чтобы подготовить школьников к реальному миру за стенами школы, предоставляя им возможность пройти такие же испытания, с которыми они могут столкнуться в будущем.

В ответ на эти изменения в мышлении в нескольких канадских провинциях были введены новые учебные программы, в которых подчеркивается, что обучение наиболее востребованным навыкам должно осуществляться в школах, и описывается примерный план действий. Например, в Общем учебном плане по математике (разработан в 2006 г. в соответствии с Западным и северным канадским протоколом и введен в провинциях Манитоба, Саскачеван, Альберта, Британская Колумбия, а также на территории Юкон и на Северо-Западных территориях) говорится: «На всех уровнях обучения в центре внимания преподавателей математики должно быть *обучение посредством решения задач*» и «решение задач, рассуждения и выявление связей имеют жизненно важное значение для свободного владения математикой и *должны* быть включены в состав программы» (курсив наш. – *Л. К.*). Далее уточняется: «Учебное задание, основанное на решении задачи, предполагает, что учащиеся самостоятельно определяют путь от того, что известно, к тому, что необходимо найти. Если учащимся уже были известны способы решения задачи, то это не задача, а практика».

При чтении Общего учебного плана создается впечатление, что школьники уже не нуждаются в новом учебном материале по математике, а учителю следует поощрять их к поиску

собственных решений на основе уже имеющихся знаний. Кроме того, от преподавателя требуют не учить класс одному правильному методу решения математических задач, а сосредоточить внимание на детях, которые продолжают использовать собственные стратегии, и стремиться к уменьшению роли запоминания.

Хотелось бы поспорить. Не будет сильным преувеличением сказать, что дискуссии о том, должны ли учителя направлять школьников, чтобы те самостоятельно открывали новые для себя вещи, или же обязаны учить детей тому, что им необходимо знать, длятся на протяжении веков на разных континентах (некоторые характеризуют их как настоящие педагогические сражения). Вернувшись в Англию, я участвовала в одной из конференций, посвященных образованию, где встретилась с профессором математики из Канады Робертом Крейгеном. По окончании официальных мероприятий мы с ним зашли в паб. За бокалом имбирного пива Роберт начал рассказывать мне, что его очень тревожит метод обучения через открытия, который преподносился на конференции как лучший способ преподавания математики. При этом профессор сослался на доводы, приводившиеся в работе его коллеги Анны Стокке[215].

А. Стокке делает очень интересное предположение о результатах Канады в программе PISA и исследовании TIMSS. Она отмечает, что в 2003–2012 гг. произошло снижение показателей Канады по математическим проверочным испытаниям. При этом значительное снижение оценок наблюдалось во всех провинциях страны, за исключением двух. Самые низкие оценки имели место в провинции Альберта – они упали на тревожные 36 баллов (напомню, что 42 балла эквивалентны одному году обучения в школе). Что касается TIMSS, то в 2003–2011 гг. оценки школьников 8-х классов снизились во всех трех провинциях, участвовавших в этом международном исследовании. При этом на вопросы, связанные с дробями, канадские учащиеся ответили так, что их результаты были лишь немногим лучше, чем если бы они отвечали наугад.

А. Стокке обращает внимание на тот факт, что общеканадское падение результатов тестирования по математике совпало по времени с переходом школ страны на учебный план, основанный на обучении через открытие, принятием соответствующих учебников и увеличением количества занятий по профессиональному развитию педагогов, посвященных обучению через открытие. Исходя из результатов анализа последствий обучения через открытие по сравнению с более традиционными подходами, А. Стокке утверждает, что изменение подготовки

учителей и учебных планов в пользу вторых (полный отказ от первого не предполагается) позволит остановить снижение оценок канадских школьников, участвующих в международных программах тестирования.

Что предлагают другие исследования в данной области? Важно, что обучение, основанное на решении задач (проблем) [216], когда школьники получают новую информацию самостоятельно, а не от учителей, менее эффективно, чем традиционные методы преподавания (позже мы вернемся к рассмотрению его последствий)[217]. Обобщив результаты восьми метааналитических исследований, в которых рассматривались результаты 285 исследований эффективности обучения на основе решения задач с участием 38 090 детей, Джон Хэтти обнаружил, что средняя величина эффекта была низкой (всего 0,15)[218]. Согласно выводам недавнего исследования, проведенного ОЭСР на основе данных программы PISA, несмотря на то, что на классных занятиях используются различные стратегии преподавания, школьники из всех 15 стран с самыми высокими оценками, полученными в международных тестах, за исключением одной, сообщили, что их школьные уроки ориентированы на учителя так же, или сильнее, чем в среднем по странам ОЭСР[219]. Со здравым психологическим объяснением причин этого мы познакомились в разделе книги, посвященном Японии (см. врезку 3)[220].

Несмотря на первоначально скептическое отношение, впоследствии я сочла вполне убедительным предположение А. Стокке о том, что изменения в преподавании математики способны остановить падение результатов тестов PISA в Канаде: введение по всей стране метода обучения через открытие применительно к математике коррелирует со снижением результатов канадских школьников в международных тестах; результаты экспериментов и метаанализа на уровне провинций показывают, что подходы к преподаванию, предусматривающие ограничение роли учителя, недостаточно эффективны с точки зрения обучения школьников, и у нас есть разумное объяснение возможных причин этого.

Мои последние сомнения рассеял случай провинции Квебек. Здесь новая учебная программа по математике, основанная на обучении через открытие, была введена на шесть лет раньше, чем в провинциях, подписавших Западный и северный канадский протокол. Экономисты Университета Квебека в Монреале проанализировали влияние этой реформы на оценки школьников в стандартизированном тесте по математике и обнаружили ее отрицательное воздействие на достижения учащихся во всех

точках распределения навыков (т. е. и для детей, которым математика давалась легко, и для детей, которые испытывали проблемы с ее изучением)[221]. Более того, чем дольше действовала новая учебная программа, тем более ощутимыми были эти отрицательные эффекты для детей со слабыми навыками. Последнее, возможно, объясняет, почему в 2003 г. – после того, как в Квебеке была осуществлена эта реформа, но до того, как она началась в других провинциях, – в Квебеке наблюдался более сильный разброс в оценках PISA по математике, чем в других провинциях страны.

Врезка 5. Математическая дидактика

Несмотря на то что в международной программе TIMSS оценки школьников Квебека снижаются, они остаются достаточно высокими. При этом Квебек опережает другие провинции Канады и по оценкам PISA по математике, и по оценкам TIMSS. Как подчеркивается в работе А. Стокке, в Квебеке, в отличие от других провинций страны, учителя начальной и младших классов средней школы, не имеющие опыта работы, прежде чем приступить к занятиям, должны прослушать в университете по крайней мере два курса «стоимостью» три кредитных часа (многие преподаватели записываются на более длительные курсы). В Онтарио молодым учителям начальной школы рекомендуется прослушать курс математики, но он не обязательный; в результате с точки зрения понимания математики они значительно уступают преподавателям квебекских школ.

Так считает, например, профессор математики из Квебека Энни Савар, участвующая в исследовании различий в преподавании между провинциями Канады: «Различия действительно существуют… Я думаю, что все дело в подготовке, в подготовке учителей. Просто для примера: в Квебеке нет 7-го и 8-го классов, а есть 1-й и 2-й классы средней школы. Во многих других провинциях занятия в 7–8-м классах ведут учителя начальной школы. В Квебеке много опытных учителей математики, и два дополнительных года занятий с ними означают, что школьники будут лучше подготовлены к тестам PISA. Я не могу сказать, что в других провинциях учителя хуже или они плохо справляются с работой. Знаю, что учителя хотят делать и делают все возможное для своих учеников. Но если у преподавателя недостает знаний, что он может сделать?».

Э. Савар убеждена, что более высокие результаты квебекских школьников в математике могут объясняться подготовкой учителей, однако она указывает на разницу не только во времени, затрачиваемом на обучение будущих преподавателей, но и в типах обучения. Профессор сделала подборку видеозаписей уроков, проводившихся учителями из разных провинций страны (небольшая выборка). Затем эти видеозаписи просматривались и комментировались преподавателями из других провинций. Э. Савар бросилась в глаза разница в предмете обсуждений. Учителя из Квебека уделяли гораздо больше внимания математике, «действительно говорили о понятиях». Она объясняет это тем, что квебекцы гораздо больше понимают в «дидактике». Профессор затруднилась с ее определением, но подытожила: «Это педагогика и математика вместе». В то время как в других провинциях обучение учителей включает педагогику (преподавание в целом) и математику (как предмет), то в Квебеке значительное внимание уделяется обучению «дидактике математики», т. е. анализу ошибок школьников и объяснению каждого математического понятия.

В недавнем обзоре исследований, посвященных факторам успешного преподавания (определяемого в данном случае как преподавание, которое приводит к улучшению результатов учащихся), Роберт Коу и его коллеги из английского Университета Дарема пришли к выводу, что одна из двух наиболее эффективных черт успешных учителей весьма напоминает то, что в Квебеке называют дидактикой: «Наряду с глубоким пониманием учебного материала, учителям необходимо понимание способов размышлений учащихся о его содержании, способность оценивать мышление, которое стоит за методами, используемыми школьниками, а также распознавать их общие заблуждения»[222]. В Англии этот навык известен также как «объем педагогических знаний», или «методическая компетентность преподавателя» (pedagogical content knowledge, PCK)[223]. Р. Коу с коллегами нашли убедительные доказательства того, что дидактика оказывает воздействие на результаты обучения школьников. Следовательно, идея о том, что дополнительная подготовка квебекских учителей в этой области способна объяснить более высокие по сравнению со всеми остальными

провинциями результаты школьников в тестах по математике, получает еще одно подтверждение.

Дополнительный объем педагогических знаний был бы прекрасной добавкой к арсеналу любого учителя, придерживается ли он методики непосредственного преподавания или направляет школьников к самостоятельным открытиям.

Не упустить главное

Если бы я закончила на этом главу, то упустила бы самое главное. Мы начали с обсуждения важности таких навыков, как самостоятельное решение задач и творческое мышление, а затем перешли к рассмотрению результатов традиционных учебных тестов. Но *je ne regrette rien*, я ничуть не жалею – важность учебных результатов определяется двумя причинами. Во-первых, в этой книге рассказывается о «самых успешных» системах образования. Следовательно, уместным является и анализ потенциальных причин значительного снижения оценок, полученных школьниками в международных тестах, даже если кому-то он может показаться несущественным. Во-вторых, без хорошего знания предмета невозможно ни решение задач, ни критическое мышление (см. главы о Японии). Поэтому следствием чрезмерного использования любых методов преподавания, неэффективных с точки зрения понимания школьниками содержания учебного материала, становится сокращение диапазона тем для критического мышления и решения задач.

Несмотря на ограниченную эффективность этих методов с точки зрения приобретения детьми базовых знаний и углубления понимания предмета, полезны ли они хоть в чем-то? Да, полезны. Было бы глупо полностью от них отказаться. Обучение, основанное на решении проблем, может оказать положительное влияние на углубление знаний и понимание, *если учащиеся уже овладели знаниями поверхностного уровня*[224]. После того как школьники усвоили базовый учебный материал, методы обучения через решение задач помогают детям лучше понять предмет посредством применения имеющихся у них знаний. Что произойдет, если учитель попытается поставить обучение через задачи впереди усвоения базовых знаний? В этом случае школьники едва ли поймут даже основы изучаемой области и не смогут перейти к применению знаний и решению задач.

Знание и понимание предметного содержания необходимы для того, чтобы дети могли решать задачи или мыслить в определенной области. Но одного этого недостаточно, о чем

свидетельствует опыт Китая и Сингапура. На уровне средней школы классные занятия в этих странах в большей степени соответствуют традиционной подготовке к экзаменам, когда вопросам или альтернативным интерпретациям практически не остается места. В результате школьники получают хорошие знания, но во многих случаях у них формируется представление, в соответствии с которым на все вопросы существуют единственно правильные ответы. Это скверно для всего мира: каждый человек нуждается в критическом осмыслении проблем, в признании того, что нельзя поделить окружающее только на черное и белое. Но между жестким подходом, который, безусловно, ограничивает творческое мышление детей, и другой крайностью, когда детей заставляют открывать для себя все сущее, не обучая их совсем ничему, заключен широчайший спектр педагогической практики.

На школьных уроках в Финляндии учителя начинают дискуссии, побуждающие детей высказывать собственное мнение и оспаривать идеи других учеников. В начальных школах Японии преподаватели сначала ставят перед школьниками задачи из реальной жизни (пробуждение интереса), а затем рассказывают им о том, что необходимо знать для их решения (но не о способе решения), после чего начинается поиск ответа в группах. В Сингапуре я видела, как после демонстрации экспериментов учителя побуждают школьников к поиску объяснения того, что они только что увидели, посредством разумной постановки вопросов. На уроках в канадских школах я наблюдала гораздо больше сочетаний различных методов преподавания, чем те, которые описывались в учебном плане. Но всякий раз имел место хорошо организованный учителем процесс: учащиеся должны были достичь четкой и ясной учебной цели, при этом школьникам давалась информация в объеме, позволявшем им справиться с представленными уровнями неопределенности. Как будет называться эта методика обучения – традиционной или прогрессивной, мне все равно. Возможно, вы решите, что я противоречу сама себе, но человек не способен независимо решать задачи, если ему приходится независимо добывать необходимые для этого знания; в то же время человек никогда не станет «решателем», если он даже не пытался самостоятельно найти ответ на задачу.

Предположим, у меня была бы возможность отправить своих детей в школу любой из стран, с которыми я познакомилась во время путешествия. Какую из них я бы выбрала? Пожалуй, канадскую школу. Ей еще далеко до совершенства – меня, как и некоторых канадских родителей, тревожило бы чрезмерное

внимание к обучению через открытие, а также сокращение властями части канадских провинций расходов на образование, что может привести к исчезновению некоторых аспектов, которые произвели на меня глубокое впечатление. Но я пришла к выводу, что канадская система образования принадлежит к числу тех, где удается поддерживать правильный баланс, равновесие между преподаванием учебных материалов и развитием более широких когнитивных, социальных и нравственных навыков и черт. Баланс между неизменно высокими ожиданиями по отношению ко всем учащимся и пристальным вниманием к отдельным школьникам, который находит выражение в помощи менее способным и создании условий для развития одаренных детей. И наконец, равновесие на уровне школьной системы между подотчетностью общеобразовательных учебных заведений и оказанием им помощи и предоставлением советов для улучшения обучения детей.

Заключение

17. Пять принципов построения успешных и справедливых систем образования

Был теплый летний вечер. Секционные заседания конференции по вопросам образования, проходившей в Лондоне, закончились, и я отправилась в расположенный поблизости пивной бар под открытым небом. Пока я наслаждалась вторым бокалом пино-гри, мысли мои вращались вокруг последних событий в британском образовании, вполне сравнимых по остроте с бобами на моем тосте. Неподалеку показался мужчина с бокалом пива – приятель моего знакомого; в то время он был советником министра образования. Я приветственно помахала рукой. Мужчина подошел к моему столику.

– Привет, Люси! Твое образовательное путешествие закончилось?

– О да, – улыбнулась я.

– Ну и? Какие три вещи мы должны сделать, чтобы улучшить нашу систему образования?

Улыбка застыла на моем лице. Я совсем недавно вернулась из Канады и попыталась осмыслить то, что там увидела и услышала. Одна идея сменялась другой, одно воспоминание – другим. Пока я была не готова предложить нечто разумное, что помогло бы хоть немного упорядочить хаос, царящий в английской системе образования (учтите, к этому времени я выпила полтора стакана вина на пустой желудок). И все же рядом со мной стоял влиятельный человек, интересующийся моим мнением.

– Хорошо. Я бы начала с сокращения разных курсов по подготовке учителей и повышения качества педагогического образования. Как в Финляндии, – начала я рассуждать.

– Нет, не думаю. Зачем? У нас ведь действует программа подготовки School Direct и…

Мне немного стыдно, но в этот момент наш разговор был прерван звонком подруги, которая нуждалась в помощи (чтобы доставить домой напитки). И я была только рада угодить ей.

В этой книге рассказывается не об Англии, а об образовании в Финляндии, Канаде, Сингапуре, Японии и Шанхае. Честно говоря, меня терзают сомнения – не лучше ли оставить все как есть? В конце концов, если мы стремимся создать систему качественного образования, откуда нам знать, что будет работать, а от чего можно и отказаться? Если кто-то вас будет убеждать в обратном, не слушайте – этот человек слишком уверен в себе. Проведение контролируемых экспериментов на уровне системы – очень

трудная задача. Бывает, что руководители системы принимают решения, которые открывают возможность для правильной оценки реформ в сфере образования. Но гораздо чаще нам остается только устанавливать взаимосвязи между конкретной политикой и результатами и изучать примеры систем, которые, по-видимому, успешны. Тем не менее политики и руководители систем обязаны принимать решения в сфере образования. При этом они находятся под влиянием убеждений и желаний общества, представителями которого являются, и, опосредованно, под влиянием убеждений и желаний учителей, работающих в системе. Так что всем нам приходится справляться с неопределенностью и делать то, что мы полагаем необходимым, исходя из своего понимания действительности. Мне не хотелось бы оставлять все так как есть, хотя я даже не буду пытаться выступать с конкретными политическими предложениями для той или иной страны. Просто поделюсь с вами пятью принципами, которые, на мой взгляд, лежат в основе успешных и справедливых систем образования.

Я побывала в странах, очень сильно отличающихся друг от друга по размерам, культуре, степени разнообразия и истории. Но за несколько месяцев, прошедших после возвращения домой и начала работы над этой книгой, я поняла, что их объединяет ряд общих базовых подходов[225]. Это не значит, что каждая из стран хранит верность всем этим подходам. Они применяются в разных системах различным образом, в зависимости от контекста и политики в сфере образования. Если базовые подходы не поддаются эмпирической проверке (во всех системах, отличающихся культурным своеобразием, одинаково будет работать лишь несколько вещей), то вытекающие из них типы политики – вполне. Поэтому я включила в постраничные примечания интернет-ссылки на источники надежных данных (там, где они существуют). Я полагаю, что следование пяти принципам обеспечивает высокие и справедливые результаты в обучении 15-летних подростков математике, чтению и естествознанию, но образование этим не ограничивается. После того как вы познакомитесь со всей «великолепной пятеркой», я попрошу вас ответить на очень важный вопрос: вступает ли стремление к высоким баллам в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) в противоречие с другими важными благами образования? Но сначала мы вернемся к дошкольному воспитанию.

Принцип 1. Готовность детей к формальному обучению

Первоклассники по-разному готовы к учебе в школе. В Англии малыши из хорошо обеспеченных семей уже имеют более обширный словарный запас, чем их сверстники из семей, где родители мало читают и меньше разговаривают с детьми[226]. В Финляндии и Китае 5-летние дети еще не знают, что такое уроки в школе, но уже лучше понимают математику (в среднем), чем их одногодки-школьники в Англии[227].

Как подсказывает здравый смысл, лучший способ помочь детям из малообеспеченных семей догнать своих ровесников и лучший способ помочь английским детям сравняться с финскими и китайскими сверстниками – возможно более раннее обучение чтению и счету. Вероятно, поэтому ожидания, связанные с успешной учебой 6-летних школьников, в Англии более высокие, чем в Финляндии[228], а английское математическое образование для дошкольников является более академически ориентированным, чем в Корее[229] или Японии[230]. Не осталась в стороне от тенденции перехода к более раннему формальному обучению и Америка, согласно одному из недавних исследований[231], подготовительные классы и дошкольное воспитание в США становятся все более ориентированными на учебу. Одновременно возрастает роль учителей, направляющих обучение детей. Четверть преподавателей, ответивших на вопросы ученых, сообщили, что в подготовительных классах у детей не остается времени на игры.

Однако в этом случае «здравый смысл» расходится с мнением специалистов по воспитанию и развитию маленьких детей, данными экономических и психологических исследований, а также с практикой самых успешных образовательных систем. Образование в раннем возрасте имеет важнейшее значение. Но сосредоточение внимания в основном на специфических учебных навыках ценой более широкого развития и занятий по инициативе детей может оказывать длительное отрицательное влияние на их мотивацию, социальное поведение, эмоциональное здоровье и чувство собственного достоинства[232] при отсутствии продолжительного положительного воздействия на учебные результаты.

Дети, формальное обучение которых начинается раньше, первые несколько лет могут опережать в учебном развитии сверстников, у которых регулярные занятия начались позднее, но со временем эта разница исчезает[233], а в некоторых случаях ближе к окончанию начальной школы ситуация изменяется на прямо противоположную[234]. Исследователи, изучавшие различия в понимании математики между 5-летними детьми в Англии, Финляндии и Китае, пришли к следующему выводу:

«Полученные нами данные свидетельствуют, что подход к обучению маленьких детей, применявшийся в Англии во время сбора нами сведений (т. е. сосредоточение внимания на довольно узких навыках обращения с конкретными числами), в общем отнюдь не обязательно был наиболее успешным с точки зрения развития у учащихся базовых навыков счета»[235].

В Финляндии, Сингапуре и Шанхае формальное школьное образование начинается, когда детям исполняется 7 лет, в Канаде и Японии – с 6 лет. До достижения этого возраста от детей не требуют, чтобы они читали или знали сложение и вычитание, а занимающиеся с ними педагоги не должны подталкивать малышей к овладению этими навыками независимо от степени их подготовленности. Демонстрация результатов обучения ожидается только тогда, когда большинство детей воспользуются отведенным на него временем и учебными материалами, необходимыми для развития навыков, установок, приобретения знаний и понимания, чтобы выполнять учебную программу вместе со всем классом.

Совсем не обязательно, чтобы дети сами развивали эти навыки и установки; поэтому не стоит дожидаться, чтобы всем малышам исполнилось 6 лет, прежде чем начнется обучение в любой из областей. В длительной перспективе вложения в разработку доступных высококачественных программ образования маленьких детей обязательно окупятся[236]. По-видимому, наиболее эффективны программы, предусматривающие наряду с приобретением когнитивных навыков развитие мотивации и характера[237], программы, авторы которых сумели добиться равновесия между социальным и когнитивным развитием детей. При этом когнитивное развитие основывается на овладении детьми доакадемическими навыками через игровое обучение.

Если речь идет о подготовке детей к чтению, то необходимо расширение их словарного запаса и знаний в разных областях, что создает условия для понимания прочитанного, обучение пониманию соответствия букв и звуков и ознакомление с буквами алфавита с помощью игр и песен. Что касается математики, прежде чем дети начнут формальное ее изучение, им необходимо овладеть предварительными навыками двух типов: реляционными (т. е. связанными с отношениями, такими как классификация, сравнение, последовательность и взаимно однозначное соответствие) и счетными (т. е. навыками первоначального понимания того, что представляют собой количество, простой подсчет, подсчет с пониманием того, какие числа соответствуют определенным количествам, и расчет)[238].

Китайские и сингапурские дети приобретают навыки обоих типов в детских дошкольных учреждениях с помощью игровых упражнений (например, сопоставляя, упорядочивая и сравнивая разноцветные игрушечные автомобили[239]) и владеют ими лучше, чем их английские сверстники[240]. Японские учителя организуют пространство и занятия так, чтобы они пробуждали у детей интерес к тому, что представляет собой количество, и к неформальной математике, а в Финляндии малыши знакомятся с математическими понятиями в детских садах через занятия в игровой форме.

Во всех этих странах период дошкольного воспитания используется как время привыкания детей к социальному окружению и развития других важных навыков, приобретаемых через игру: управления своим поведением, планирования и владения языком. Последнее особенно важно для детей из семей родителей-иммигрантов. Эти дети получают наибольшие выгоды от дошкольного воспитания; однако в данном случае возникает проблема посещения, так как родители не очень охотно пользуются услугами системы[241].

Чтобы конкретизировать принцип «дети должны быть готовы к формальному обучению», я предлагаю уточняющую его рекомендацию.

Социальные и доучебные навыки малышей до 6 лет должны укрепляться посредством содержательного внешнего окружения и игрового обучения. Не следует требовать от детей положительно выраженных учебных результатов.

Под готовностью детей я подразумеваю не только это. В странах Восточной Азии школьным учителям приходится тратить много времени на то, чтобы научить детей соблюдать различные правила, в частности обеспечивающие переход от одних занятий к другим (сдача книг, посещение групп). Показателен в данном случае пример Канады. Каждое утро, которое я начинала вместе с классом Мэрилин, по звонку на занятия дети выстраивались в ряд на игровой площадке, а затем отправлялись в классную комнату. Я на собственном опыте учителя 3-го класса английской школы знаю, как трудно научить 7-летних детей самоорганизации; например, когда в конце дня я просила их собрать вещи и приготовиться к уходу, начинались слезы. Не то было в классе Мэрилин – дети спокойно снимали верхнюю одежду, раскрывали рюкзачки, передавали домашние работы дежурному по классу и рассаживались за партами, чтобы приступить к первому за учебный день занятию. Тем самым предотвращаются эмоциональные расстройства, которые могут возникать в

процессе передвижений по классу, и экономится драгоценное время в последующие недели, месяцы и годы. Это время можно потратить на достижение самых разных целей – от изучения английских королевских династий до управления собственным поведением в группе.

С самого начала выделите время для того, чтобы научить детей соблюдению правил.

Чтобы поддерживать готовность детей к обучению в течение дня, в начальной школе и младших классах средней школы в четырех из пяти изучавшихся мною систем использовались 10–15-минутные перерывы между уроками, позволявшие учащимся снять напряжение, «выпустить пар». Если на занятиях в японских и китайских школах царила спокойная сосредоточенность, то на переменах мне не раз приходилось перешагивать через тех же детей, уже боровшихся на полу. При этом учителя (если они вообще присутствовали в классах и рекреациях), казалось, не обращали ни малейшего внимания на поведение школьников. Перемены между уроками помимо того, что создают условия для социального развития и снижения когнитивных перегрузок детей, предоставляют им возможности проявления физической активности. В Финляндии все дети проводят перемены на улице при любой погоде (как говорят в этой стране, «нет плохой погоды, есть плохая одежда»), а в Китае и Сингапуре, чтобы подготовить школьников к учебному дню, практикуется общая утренняя зарядка.

Дети (*и учителя*) *нуждаются в 10–15-минутных перерывах между уроками.*

Наконец, для того чтобы подготовить детей к обучению, в Финляндии и Канаде успешно действуют междисциплинарные команды специалистов (в небольших школах они могут работать неполный день). Участники таких команд обсуждают на своих совещаниях успехи и неудачи всех детей (в Финляндии) или тех, кто нуждается в дополнительной помощи (в Канаде). В обеих странах учителя и служащие органов управления образованием, с которыми мне довелось разговаривать, признавали, что в некоторых случаях школьники сталкиваются с социальными или эмоциональными проблемами, мешающими им в учебе. Но педагоги и чиновники не используют это как оправдание, а предпринимают шаги (и имеют необходимые ресурсы), направленные на устранение возникших трудностей, в максимальной степени используя навыки членов команд специалистов.

Школы нуждаются в специалистах, способных помочь детям справиться с неучебными проблемами, которые влияют на обучение, и необходимых для этого ресурсах.

Если школы будут следовать этим принципам, позволяя детям практиковаться в социальных навыках, развивая умения, приобретаемые до школы, и своевременно выявляя проблемы, они создадут условия для дальнейшего успешного обучения детей и их правильной жизни в будущем.

Принцип 2. Разработка учебного плана, способствующего усвоению учебного материала (и созданию контекста для мотивации)

Сможет ли 10-летний Джордж понять объяснения учителя, рассказывающего о перемножении дробей, если на прошлом уроке так и не разобрался, что представляют собой числа, состоящие из равных долей единицы? Не охладеет ли 13-летняя Энни к давно увлекавшей ее науке, если девочке уже в третий раз за короткое время рассказывают о том, что такое атомы, потому что половина класса так и не может понять объяснения преподавателя? Для того чтобы избегать подобных ситуаций, и разрабатывается определенная последовательность обучения детей различным знаниям и навыкам в каждом классе школы. В Финляндии, Японии и Сингапуре учебные планы и программы начального и среднего образования принимаются на уровне государства, а в Китае и Канаде (значительно более крупных и разнообразных странах) – на уровне провинций.

Конечно, принятие государственного учебного плана и программ или таких же документов на уровне провинций не является безусловным преимуществом; при серьезных недостатках (избыточная детализация, логические противоречия, чрезмерно нормативный характер) такой план идет во вред обучению детей и здравомыслию учителей. И наоборот, тщательно продуманный, лишенный серьезных недостатков, соответствующий экзаменационным вопросам и учебным материалам план создает условия, необходимые для того, чтобы ключевое содержание образования было доступно для всех школьников, чтобы они на каждом этапе обучения вникали в сущность рассматриваемых понятий, без которых невозможен переход к следующей теме[242]. Как должен выглядеть учебный план? Сама я не могла тщательно изучить учебные планы, ведь я побывала в пяти разных странах, в которых говорят самое меньшее на четырех различных языках. Однако некоторые

характеристики, выделенные исследователями, которые специально искали общие черты учебных планов в самых успешных системах образования, совпадают с моими выводами, сделанными на основе разговоров с педагогами и наблюдений в школьных классах по всему миру[243].

> Основные черты хорошего учебного плана начального и среднего образования, утвержденного на уровне государства или провинции:
>
> • минимализм – меньшее количество тем при глубоком их изучении;
>
> • высокий уровень – четкие и ясные формулировки понятий и навыков, которыми необходимо овладеть школьникам, без описания контекста или методики преподавания;
>
> • упорядоченность – изложение понятия в логической последовательности, основанной на исследовании процесса обучения школьников.

Аналогичные принципы могут быть положены и в ос- нову превосходных школьных учебных программ, разрабатываемых в дополнение к ориентированным на контекст схемам обучения. Однако преимущество государственного или провинциального учебного плана заключается в том, что он устанавливает нормы, которые не зависят от отдельной школы[244], обеспечивая последовательность, позволяющую детям переходить из одного учебного заведения в другое и даже способствующую справедливости системы в целом[245].

Принятие государственного учебного плана отнюдь не означает лишения школ автономии по двум причинам. Во-первых, он не тождествен школьной учебной программе; школа учит и должна учить детей гораздо большему, чем то, что предписывается ей правительством[246], – это одна из причин того, почему власти обязаны не допускать расширения национального учебного плана (якобы для того, чтобы он соответствовал новым инициативам или уступал требованиям различных влиятельных групп). Право на включение в программу большинства дополнительных материалов должно быть предоставлено школам (я уже сбилась со счета, сколько раз люди, не работающие в сфере образования, рассказывали мне, что система стала бы гораздо лучше, если бы в учебной программе «учитывались интересы домашних животных»).

Во-вторых, даже в рамках государственного учебного плана школы пользуются автономией в преподавании материала до тех пор, пока в учебном плане сохраняется принцип высокого уровня

и предлагаются понятия, но не контексты. Вероятно, школа обязана будет учить тому, как происходят изменения агрегатного состояния (переход веществ из твердого состояния в жидкое и далее в газообразное и обратно в зависимости от того, приобретают ли частицы, из которых состоят вещества, энергию или теряют ее). Однако то, на каких примерах об этом будет рассказываться (тающее в жаркий день мороженое или выплавка стали на местном металлургическом заводе), зависит от учителей и их оценки интересов детей.

В Канаде, например, превосходно умеют адаптировать содержание учебных планов, принимаемых провинциями, к местным условиям, мотивируя тем самым детей к учебе. Я присутствовала на уроках математики, где в качестве наглядных материалов использовались тыквы, и на уроках естествознания или природоведения, посвященных выращиванию фасоли в баночках для йогурта. Когда подруга канадского учителя прочитала мой комментарий о важности знания предмета, она написала красными чернилами на полях: «Знания остаются в памяти, только если дети воспринимают их как важные для своей жизни». Вот почему преподавателям необходимо знать, что представляют собой их учащиеся как личности. В Финляндии государственный учебный план адаптируется на двух уровнях. На местном уровне учителя из разных школ участвуют в разработке учебного плана, соответствующего условиям региона. Далее этот план второго уровня адаптируется отдельными школами, чтобы он соответствовал условиям жизни детей, которые в них учатся.

В то же время автономия учителя нередко ограничивается внешними проверочными испытаниями (в тех случаях, когда им придается важное значение); в этом случае свобода интерпретации государственного учебного плана неуместна, так как основой преподавания становятся экзаменационные программы или задания за прошлые годы. В Шанхае, Японии, Сингапуре и Финляндии (в Канаде слишком много провинций, и я не могу дать однозначную оценку) действует один и тот же принцип разработки учебного плана, содержащего понятия, которые должны быть усвоены школьниками. Поэтому в каждой из стран возможности учителей создавать мотивационный контекст обусловлены степенью важности внешних тестов и уровнем школьного образования. Мне не пришлось бы раз за разом слушать притчу о птице и лягушке, если бы в экзаменах за полугодие не было соответствующих вопросов. Все дети должны усвоить одни и те же важнейшие понятия, но чтобы втянуть их в процесс обучения и увлечь этим процессом, учителя должны использовать способы, мотивирующие школьников к пониманию

и запоминанию.

Принцип 3. Не послабления, а помощь детям в преодолении трудностей

Если бы меня спросили, какой из принципов, рассматриваемых в книге, самый важный, я бы назвала этот. Он имеет отношение к родителям и учителям, к руководителям школ и системы образования, а его влияние прослеживается в семьях, классных комнатах, школах и странах в целом.

В этой книге мы много говорили об интеллекте, потому что наше понимание данного феномена имеет основополагающее значение для разработки планов и практической деятельности в образовательных контекстах. Согласно данным научных исследований, детство – это период непрерывного развития интеллекта всех людей, за исключением тех, кто представляет собой самые серьезные случаи умственной отсталости. Отчасти скорость и легкость этого развития зависят от генетических факторов, отчасти – от внешнего окружения. Технологический прогресс, который ведет к сокращению количества мест для работников с низкой квалификацией, означает не только возможность, но и желательность едва ли не массового перехода к более высоким, чем в прошлом, уровням образования.

Успеваемость детей в школе действительно тесно связана с текущим уровнем развития интеллекта. Но это не единственный фактор успехов в учебе. Большое значение имеют качество преподавания, помощь родителей и прилежание школьников. Поэтому, даже если бы сказанное выше было неправдой и интеллект определялся только генетикой, вера учащегося в то, что благодаря собственным усилиям он способен развить умственные способности, став залогом его прилежной учебы, позволила бы ему улучшить школьные оценки. К счастью, во «лжи во спасение» нет ни малейшей необходимости: научные факты совпадают с полезной верой.

Как страны, в которых я побывала, помогают детям справляться с трудностями в учебе и поддерживают представление о пластичности интеллекта? В четырех из пяти самых успешных национальных систем образования были приняты общие стандарты знаний и навыков, которым должны были соответствовать почти все школьники до достижения ими 15 лет. Менее способным детям в этом помогали учителя и родители, используя дополнительные занятия и репетиторство. Важную роль играли высокие ожидания от детей, испытывавших трудности в учебе («Я помогу достичь цели, но ты должен

приложить собственные усилия»), а не компромиссы и уступки типа «Не волнуйся, далеко не все разбираются в математике», после чего детей переводят в другую школу, отправляют учиться в другой класс или обучают по облегченной учебной программе. Конечно, есть и исключения – учащиеся с более серьезными особыми потребностями, родители которых согласны с тем, что их дети нуждаются в специализированном обучении. Однако в каждом из этих случаев решение принимается исходя из психологических диагнозов, а не плохих результатов школьных контрольных работ и экзаменов.

В Финляндии мне стало известно, что, согласно данным исследований, отбор и распределение учащихся в школы с разными программами обучения в раннем возрасте ведет к усилению неравенства и несправедливости системы, а также увеличению разброса учебных результатов, которые в большей степени определяются материальным положением родителей (а также иммиграционным статусом[247]). Имеющиеся данные позволяют предположить, что более поздний отбор способствует улучшению результатов школьников с низкой успеваемостью и не оказывает отрицательного влияния на успехи более способных учеников[248]. Например, в Польше отсрочка с отбором и распределением школьников всего на один год привела, согласно данным Всемирного банка, к повышению оценок в тестах PISA на 120 баллов, что оценивается как «значительное улучшение, которое не идет ни в какое сравнение с воздействиями любого из известных мероприятий в рамках политики в сфере образования»[249].

Отбор детей по способностям к учебе и распределение их в разн

ые школы должны происходить не раньше чем по достижении ими 15–16 лет.

Однако отсрочка отбора в школы сама по себе не является достаточным условием. Организовать обучение школьников в разных классах, формируемых в зависимости от способностей ребят, учить их менее сложным вещам, не ожидая от них особых успехов, можно и в стенах одного учебного заведения. Финляндия, Канада, Шанхай и Япония отказались идти по этому пути. В каждой из этих стран вплоть до окончания младших классов средней школы дети с разными способностями учатся по единым сложным программам. При этом должны соблюдаться мои принципы 1 и 2. Поскольку формальные учебные требования предъявляются к школьникам только после того, как большинство детей приобрели необходимые для их выполнения знания и навыки, в самом начале различия в способностях между

учащимися не слишком велики, что облегчает поддержание единства класса с точки зрения результатов учебы. Так как акцент делается на усвоении учебного материала, уменьшение количества тем в школьной программе открывает возможность того, чтобы знания и навыки всех школьников соответствовали хотя бы минимальному стандарту в понимании каждой темы, а более одаренные учащиеся могли глубже изучить предмет.

До 15–16 лет школьники должны учиться в классах, формируемых из детей с разными способностями.

Однако даже в этом случае скептические ожидания, связанные с потенциалом детей, могут просачиваться в классы, оказывая отрицательное воздействие на возможности учащихся. В Швеции, например, функционирует система общеобразовательных школ, а классы формируются из детей с разными способностями. Однако школьники имеют право выбирать индивидуальные учебные курсы в зависимости от того, какую оценку по изучаемому предмету они хотели бы получить[250]. Чтобы пройти «пассивную» программу обучения, учащиеся могут прилагать умственные усилия не самого высокого порядка. Альтернатива, практикуемая в Сингапуре (в рамках классов), Канаде, Финляндии, Шанхае и Японии, состоит в том, что все школьники учатся по одной и той же программе достаточно высокого уровня; при этом изменяется объем помощи, предоставляемой учащимся. Внутриклассная дифференциация выражается, скорее, в форме дополнительного внимания со стороны учителя или помощи более способных сверстников, чем в ожидаемых долгосрочных результатах.

Школьники, испытывающие трудности в учебе, получают помощь в основном в форме индивидуальных или групповых занятий с учителями. В Финляндии и Канаде ее оказывают дополнительные квалифицированные преподаватели, которые в течение короткого времени занимаются с учениками индивидуально вне класса, помогают им на большой перемене или после окончания уроков. В странах Восточной Азии учителя-предметники оказывают поддержку нуждающимся в ней ученикам на переменах и после школьных занятий; в случае необходимости они сообщают родителям, что их дети должны получить дополнительную помощь со стороны членов семьи или обратиться к репетиторам.

Мне кажется, было бы справедливо создавать малые группы и для одаренных детей, чтобы они могли изучать предмет за рамками школьной программы (в странах, которые я посетила, за исключением Канады, такая практика не получила широкого

распространения). Группы для способных школьников должны быть достаточно гибкими, чтобы в зависимости от темы дети могли получать индивидуальную помощь или более сложные учебные материалы, что препятствовало бы формированию у учащихся установки на данность («Меня взяли в группу для одаренных. Поэтому я буду избегать интеллектуальных рисков. Иначе они могут решить, что ошиблись с выбором»).

Создайте условия для того, чтобы малочисленные группы школьников до уроков, во время и после них могли воспользоваться помощью квалифицированных специалистов[251].

Принцип 4. Отношение к учителям как к квалифицированным специалистам, профессионалам

Чем отличаются виды деятельности, которые в странах Запада обычно рассматриваются как профессиональные (медицина, юриспруденция, бухгалтерия), от «обычных» рабочих специальностей? Чтобы приобрести любую из этих профессий, нужно учиться по меньшей мере несколько лет. Все это время будущий врач, юрист или бухгалтер изучает корпус знаний, необходимых для работы в избранной им сфере деятельности. По окончании учебы его ждут строгие экзамены. В случае положительных оценок окончивший курс признается «мини-профессионалом» в качестве младшего специалиста, о чем делается запись в реестре национального профессионального объединения. Этот младший специалист получает право на практику, но уровень его ответственности будет ограничен, а за деятельностью начинающего будут пристально следить более опытные профессионалы, помогающие молодому человеку исполнять отведенную ему роль. Постепенно, по мере того как он демонстрирует свои навыки, проходит следующий этап обучения и сдает соответствующий экзамен, сфера его ответственности расширяется и специалист продвигается вверх по служебной лестнице. К тому времени ему доверяют обучение менее опытных представителей профессии. Наш уже зрелый профессионал пользуется уважением окружающих, которым известно о его обширных знаниях, подтвержденных дипломами, а также о том, насколько трудно их получить. Достижение вершины служебной лестницы может принести ему значительное денежное вознаграждение. Тем временем в профессию приходят свежеиспеченные выпускники.

Во всех самых успешных системах, с которыми я познакомилась, используются схожие подходы к профессии

учителя. В них выполняется большинство из перечисленных ниже условий:

• производится отбор из числа желающих участвовать в программе подготовки учителей;

• программы подготовки (длительностью не менее года) проводятся в учебных заведениях с высокой репутацией;

• дипломы учителей получают только те, кто успешно прошел вводный период и полный курс обучения;

• в течение первых нескольких лет работы в школе молодые специалисты, помимо участия в еженедельных плановых совещаниях, тесно сотрудничают с более опытными коллегами.

Выполнение этих условий означает, что учителя получают подготовку, необходимую для самостоятельной работы (при том что они пользуются помощью в профессиональном развитии), и это способствует привлекательности профессии и позволяет производить отбор среди желающих поступить на программы подготовки педагогов. Такой цикл профессионализации позволяет добиться того, чтобы учителя обладали мастерством, стремлением к общности и автономией, усиливающими внутреннюю мотивацию.

Будущие учителя обязаны пройти сложную и строгую программу подготовки продолжительностью не менее года. Программа подготовки должна получить признание профессиональной организации и предусматривать приобретение слушателями методической компетентности в своем предмете.

Учителям, только что пришедшим в школу после окончания педагогической подготовки, назначается сокращенная учебная нагрузка, а также выделяется время для общения с наставником (*соответственно должна быть уменьшена и его учебная нагрузка*). *Поощряйте учителей к планированию и оценке уроков в малых группах, чтобы преподаватели могли оказывать педагогическую помощь друг другу и обмениваться опытом работы*.

Альтернативный подход предполагает такие условия:

• на программы подготовки учителей принимаются все желающие, если они соответствуют минимальным стандартам;

• право на подготовку учителей, за которой осуществляется минимальный надзор, получают любые учреждения;

• свидетельство об окончании курса вручается каждому, кто проставил все «галочки» в экзаменационных листах (если экзамены вообще проводятся);

• наставничество или сотрудничество с опытными учителями в школах носит ограниченный характер или отсутствует.

Проблема заключается в том, что в этом случае неизбежно ограничивается автономия учителей для обеспечения минимальных стандартов обучения посредством контроля над преподаванием. Это оказывает отрицательное влияние на внутреннюю мотивацию, и, чтобы добиться повышения результатов деятельности учителей, могут применяться угрозы или различные посулы. В результате профессия становится менее привлекательной, что приводит к недостатку преподавателей, трудностям в отборе подходящих кандидатов и дальнейшему снижению статуса этого вида деятельности. Педагоги сталкиваются с более высокими нагрузками, у них падает мотивация. Я описываю этот альтернативный подход, чтобы проиллюстрировать «цикл депрофессионализации», обратный рассматривавшемуся выше; любое его сходство с реальными, «живыми» или «мертвыми» системами является чисто случайным.

Все сказанное мною хорошо описывает функционирование систем школьного образования, но что, если ваша система оказалась в цикле депрофессионализации? Как направить ее развитие в более профессиональное русло? Шаг, соответствующий условию 2, приведенному выше, сделала Финляндия, где были закрыты все педагогические колледжи, а подготовка учителей была сосредоточена в восьми университетах с хорошей репутацией. В Сингапуре, чтобы повысить привлекательность программ подготовки учителей, студентам, которые согласны отработать определенное количество лет в школе, помимо стипендии выплачивается дополнительное денежное вознаграждение. В Канаде профессия учителя остается привлекательной благодаря тому, что профсоюзам удалось добиться хорошей оплаты и достойных условий труда (заработная плата учителя – одна из нескольких вещей, коррелирующих с оценками школьников на тестах PISA), хотя они и различаются в зависимости от того, о какой провинции идет речь. В Китае была предпринята попытка повысить статус учителей в обществе посредством разработки строгих квалификационных требований и организации продвижения преподавателей по служебной лестнице.

Помимо положительного влияния на статус профессии, имеется еще несколько веских причин в пользу того, что будущие педагоги должны учиться в университетах и проходить тщательную подготовку. В конце концов им будет чему там научиться. Вы много раз слышали об этом, но я еще раз повторю: как и в любой другой профессии, в педагогике существует обширный корпус знаний, необходимых учителям. К ним относятся психология развития ребенка, когнитивная психология

и предметная дидактика (формирующая методическую компетентность преподавателя)[252]. Эти предметы не всегда входят в программы первоначальной подготовки учителей[253], чем и объясняются разные оценки их воздействия. Однако в случаях когда учителя обладают всеми необходимыми педагогическими познаниями, это оказывает заметное влияние на уровень их квалификации[254]. Интересно, хотя и неудивительно, что эффективность некоторых методов преподавания, используемых в самых успешных странах, полностью подтверждается данными научных исследований (врезка 6).

Врезка 6. Эффективное педагогическое соответствие

Задача установления наиболее распространенных в той или иной стране методов преподавания весьма трудна, так как размеры выборки и количество мест для посещений, как правило, невелики, а отбор участников исследования далеко не всегда носит случайный характер. Тем не менее, поскольку я наблюдала, как в ряде образовательных систем применяются некоторые методы, и читала о них, я осторожно высказываю предположение, что такие методы могли способствовать высоким оценкам в международных тестах школьников, обучавшихся в этих системах (хотя в паре случаев и приуменьшали эти оценки). При этом я опираюсь не на собственные представления о том, какие методы преподавания «хорошие», а на соответствие большого количества методов, за применением которых мне довелось наблюдать, и тех практик, которые, согласно данным научных исследований, последовательно дают эффект[255]. Ниже приводятся перечни хорошо и плохо зарекомендовавших себя методов преподавания (вторые редко используются в странах с успешными системами образования); перечни составлены на основе фактических данных об эффективности и соответствуют рассматривавшимся нами проблемам.

Примеры методов, используемых в самых успешных системах образования (*на основе данных научных исследований*)

Повторение пройденного материала. В начале уроков, а также после перерыва в несколько недель или месяцев кратко повторяются ключевые элементы содержания учебного курса.

Моделирование и примеры. Содержание курса представляется в наглядной форме посредством тщательно продуманных объяснений, моделирования и примеров; разбор решения задач чередуется с

предложениями учащимся решить их самостоятельно.

Направляющие вопросы. Отвечая на вопросы «Почему?», «Как?», «Что, если?» и «Откуда вы знаете?», учащиеся более глубоко понимают ключевые идеи и устанавливают связи между ними.

Мотивация школьников. Усилению мотивации способствует убежденность учащихся в том, что старательная учеба благоприятствует развитию интеллекта и дарований. Похвальные отзывы учителей о прикладываемых школьниками усилиях, используемых ими стратегиях (и других процессах, контролируемых детьми), а не об их способностях будут поощрять эти убеждения. Уверенность школьников в том, что они входят в академическую среду и принимаются ею, содействует мотивации и успехам в учебе.

Запоминание. Если в долговременной памяти учащихся хранятся определенные наборы фактов, принадлежащих к каждой предметной области, это помогает им справляться с задачами, освобождая место в рабочей памяти и проясняя контексты, в которых могут быть применены имеющиеся знания и навыки. Размеры и содержание этих наборов фактов зависят от предметной области.

Легкие проверочные испытания. Учителя могут объяснить школьникам, что в тех случаях, когда мы пытаемся что-то запомнить, человеческая память становится более стойкой, чем при использовании других форм обучения. Преподаватели могут практиковать на уроках опросы, оценки за которые не выставляются, а школьники – самопроверки.

Поддержание обратной связи. Регулярная, четкая, ясная и содержательная ответная реакция учителей на действия учащихся, согласующаяся со знаниями, полученными ими в прошлом, способна помочь детям глубже разобраться в учебных вопросах, а также применять собственные стратегии понимания или приобретения знаний и навыков.

Примеры неэффективных методов преподавания

• Похвальные отзывы о способностях детей.

• Предоставление учащимся возможности самостоятельно открывать ключевые идеи.

• Донесение информации до учащихся с использованием предпочтительных для них стилей

обучения.

• Создание условий для того, чтобы учащиеся не слушали преподавателя, а проявляли собственную активность.

Основные отличия между успешными странами заключаются в требованиях к тому, где и когда учителя приобретают необходимые им знания и овладевают сопутствующими навыками. В Финляндии, например, ответственность за подготовку педагогов берет на себя государство. Будущий учитель начальных классов должен пять лет учиться в университете и получить степень магистра. Такой способ подготовки подходит далеко не всем странам, особенно если способные молодые люди не горят желанием потратить лучшие годы жизни на длительную учебу, а после получения диплома заняться делом, которое они не считают модным и престижным (если они вообще воспринимают его как профессию). В Японии молодой учитель обязан получить свидетельство о педагогической подготовке, но в этой стране основное внимание уделяется непрерывному неформальному профессиональному развитию посредством наставничества и изучения уроков. В дальней- шем учителя получают формальную подготовку только перед тем, как их выдвинут в школе на главные роли. В Китае и Сингапуре отдают предпочтение дальнейшему формальному обучению. Несмотря на более короткий по сравнению с Финляндией период начального педагогического образования, в этих странах ожидается, что школьные учителя будут расширять свои знания и развивать навыки, получая в процессе продвижения по ступенькам служебной лестницы дополнительные свидетельства о повышении квалификации и внося вклад в профессиональный рост новых преподавателей.

Возможно, странам, оказавшимся в «цикле депрофессионализации» и стремящимся вырваться из него, следовало бы обратить внимание на создание служебных лестниц в сфере образования. Движение по этому пути потребует сосредоточения усилий на повышении и расширении квалификации преподавателей, что будет способствовать росту уважения к профессии школьного учителя.

Принцип 5. Сочетание подотчетности школ с помощью учебным заведениям (а не с санкциями по отношению к ним)

Не хочу кривить душой – у меня особое отношение к этой

теме. Всякий раз, когда я слышала, что власти разных уровней, основываясь на четком и ясном понимании целей системы образования, не жалеют сил и средств для улучшения деятельности школ, меня охватывало вдохновение. Тем более что в этих случаях я не могла не вспоминать об альтернативном подходе, принятом в моей собственной стране (где принято менять руководство школ, не справившихся с предъявляемыми им требованиями).

Различие состоит отнюдь не в том, отвечают ли школы за свою деятельность или нет. Во всех системах образования, с функционированием которых я познакомилась, школы обязаны предоставлять местным органам власти данные о своей работе, сопоставимые на общегосударственном или провинциальном уровнях. При этом не имеет значения, основываются ли они на умеренных оценках учителя (Финляндия) или на результатах экзаменов, которые проводятся самими школами (Япония, Шанхай, Сингапур) либо провинциями (Онтарио и Британская Колумбия в Канаде). На международном уровне существование стандартизированных внешних экзаменов в значительной степени обусловлено результатами в программе PISA и их справедливостью (хотя, как показывает опыт Финляндии, эти положительные эффекты не являются необходимым условием). В Сингапуре и некоторых канадских провинциях практикуется публикация результатов экзаменов на школьном уровне. Везде, где я побывала, использовалась такая форма надзора, как посещение школ представителями вышестоящих органов управления образованием, при этом частота таких визитов, а также рассматриваемые аспекты деятельности могли варьироваться. Для того чтобы помочь школам, необходимо знать, в какой поддержке нуждается каждая из них.

Местные или центральные органы власти наблюдают за результатами деятельности школ, опираясь на предоставляемые ими данные или на сведения, полученные на основе нерегулярных общегосударственных оценок.

Таким образом, информация, которую получают органы власти, должна использоваться для оказания помощи школам. В этих условиях подотчетность означает не столько материальную ответственность и виновность, сколько профессиональную ответственность и обязанности. Рассмотрим несколько примеров. Из предыдущих глав вы узнали, что в большинстве канадских провинций отдельные школы группируются в «семейства», подведомственные школьным советам, которые нанимают на работу главных инспекторов (обычно из числа бывших

директоров учебных заведений). Если на провинциальных экзаменах школа показала низкие результаты, главный инспектор обязательно назначит встречу с директором, чтобы выяснить, как педагогический коллектив объясняет случившееся, рассмотреть шаги, направленные на исправление ситуации, и оказать помощь в контактах с другими «родственными» учебными заведениями для обмена опытом. Директора школ, входящих в одно «семейство», регулярно встречаются для обсуждения долгосрочных планов развития.

Схожий подход применяется в Сингапуре. Группы школ находятся в ведении главных инспекторов, которые отвечают за выбор общего направления развития учебных заведений, формирование руководящих ими команд и надзор за их деятельностью, а также координируют сотрудничество педагогических коллективов. Впрочем, вероятность того, что канадские и сингапурские школы столкнутся с плохим управлением, крайне невелика, потому что обе системы вкладывают достаточные средства в повышение квалификации руководителей (ср. принцип 4) и планирование замещения должностей.

Нужно использовать (*или создать*) *структуру, в которую входят успешные бывшие руководители школ; они должны регулярно посещать учебные заведения, консультировать их директоров и оказывать им помощь, в том числе в налаживании связей.*

Японские школьные инспекции состоят из пяти членов совета по образованию, большинство из которых в прошлом были директорами школ или преподавателями. Как рассказывал мне г-н Хасимото, в его префектуре «в течение года они посещают школу пять раз, наблюдают за уроками и разговаривают с учителями». После этих слов мой собеседник повернулся, снял с полки буклет и продолжил:

– В конце года они предоставляют школе свои советы и рекомендации.

Когда я сказала г-ну Хасимото, что в Англии инспектора приходят в школу на три дня, он удивился:

– А что они могут узнать о школе за это время?

В Японии, Сингапуре и Шанхае используется и такой способ поддержки более слабых школ, как усиление педагогических коллективов квалифицированными учителями. В Шанхае данная практика является частью более крупной схемы, известной как назначение в слабую школу «уполномоченной администрации». Мне довелось побывать в одной из очень успешных школ,

получившей известность благодаря всестороннему образованию и высокой успеваемости, несмотря на то что она находилась в относительно неблагополучном районе. Поэтому городские власти обратились к ее руководству с предложением «взять на буксир» одну из более слабых школ. Передовой школе были выделены денежные средства, позволившие направить нескольких учителей и одного из старших менеджеров в отстающее учебное заведение, чтобы организовать там занятия с преподавателями и персоналом. При этом «командированным» пришлось на короткое время взять на себя управление. Впоследствии все они вернулись в свою школу. Помощь была выгодна более слабой школе, результаты деятельности которой значительно улучшились, а также учителям, поддержавшим коллег в трудное время и получившим опыт ведения курсов повышения квалификации.

Необходимо показательно стимулировать хороших учителей и руководителей среднего звена, чтобы они работали в школах, столкнувшихся с трудностями, и обеспечивали педагогическое руководство сотрудниками этих учебных заведений.

В некоторых странах управление системой образования осуществляется исходя из другой логики совершенствования деятельности школ, которая официально называется «административной подотчетностью», а неформально – «повышенной ответственностью». В данном случае подотчетность основывается на мотивации 2.0, т. е. на методе кнута и пряника. По преимуществу кнута. Школы, результаты деятельности которых не соответствует установленным нормам, находятся под угрозой закрытия, поглощения (постоянная опасность) или финансовых санкций. Руководители школ боятся за свою должность и репутацию. Как правило, эти школы выполняют самую трудную работу, так как в большинстве случаев в них учатся дети из семей, принадлежащих к обездоленным (зачастую беднейшим) слоям населения. Логика властей, как я ее понимаю, заключается в том, что учителя и руководители школ будут стремиться избегать санаций, а значит, полностью отдаваться работе, искать какие-то новые методы. Однако стресс – отнюдь не помощник в поиске инновационных решений, напротив, он отрицательно влияет на творчество и созидание. Существование в контексте высоких требований угнетает креативность[256]. В отчете об исследовании успешных систем образования, проведенном компанией McKinsey, цитируется один из «лидеров азиатских систем», объяснивший этим отказ от публикации данных на уровне школ: «Обнародование данных об успеваемости демотивирует персонал, в результате наступает

профессиональный паралич… Педагоги больше не хотят учиться и пробовать что-то новое»[257]. Таким образом, когда вы работаете еще усерднее (если это возможно), вы делаете то же самое, что и раньше, только больше. Но если в первый раз метод не сработал, к чему тогда ваши дополнительные усилия?

Согласно уже высказывавшемуся предположению, альтернатива – отказаться от того, что не оправдало себя, но изменить свое поведение в худшую сторону. Или, как сформулировал один из властей предержащих: «…Они думают, как защитить себя, и любыми путями добиваются, чтобы учащиеся хорошо сдали тесты»[258]. Исследования действий учителей в условиях «повышенной ответственности» в США и Англии показали, что в этих случаях преподаватели концентрируют внимание на выполнении требований текущей образовательной политики[259], переключают внимание на учащихся, результаты которых близки к «пороговым», за счет остальных учеников[260], переводят плохо успевающих школьников на обучение по специальным образовательным программам, не предусматривающим проведения проверочных испытаний[261], а в некоторых случаях идут на прямой обман[262].

В самых успешных системах существует понимание, что во многих случаях недостаточно продуктивная образовательная деятельность школ обусловлена недостатком у учителей знаний, опыта или отсутствием возможности для изменений. Поэтому школам оказывается всемерная поддержка, необходимая для того, чтобы сделать их лучшим местом для детей. В редких случаях, когда директор школы не желает или не имеет мотивации к изменению своего поведения, он может быть смещен с должности, но это крайняя мера, а никак не общая стратегия.

Еще раз обо всем понемногу

Если некая система начинает следовать одному из перечисленных принципов, она может рассчитывать на некоторое повышение результатов. Однако лучше всего, если принципы функционирования успешных систем применяются в комплексе (рис. 6). Предположим, перед системой ставится цель оказать помощь детям в достижении минимальных общих стандартов. Однако достичь ее будет совсем не так просто, если многие дети начиная с первых месяцев учебы в школе не справляются с программой и едва ли не сразу формируется ядро отстающих учащихся. Предположим, вы исполнены благих намерений и относитесь к школьным учителям как к профессионалам. Ваше новое предложение о подготовке педагогов оказалось очень

привлекательным, и вам удалось привлечь к учебе лучших выпускников школ. Однако что произойдет, если молодые специалисты услышат от вас, что они обязаны обеспечить высокую успеваемость в школе, а иначе будут уволены? Они уйдут из сферы образования и будут правы.

Готовность детей к формальному обучению
Дети готовы
Разработка учебного плана, способствующего усвоению учебного материала (и созданию контекста для мотивации)
Дети учатся
Не послабления, а помощь детям в преодолении трудностей
Учатся все дети
Отношение к учителям как к квалифицированным специалистам, профессионалам
Высокая квалификация преподавателей
Сочетание подотчетности школ с помощью учебным заведениям (а не с санкциями по отношению к ним)
Эффективная деятельность школ

Рис. 6. Принципы построения успешных и справедливых систем образования

Все части системы школьного образования должны подходить друг к другу. Даже при наличии превосходного по своему качеству государственного учебного плана, тщательно разработанного для того, чтобы учащиеся могли овладеть важнейшими понятиями по разным предметам, он окажется мало кому интересен, пока в системе существуют особо ответственные экзамены, которые можно сдать, если вызубрить определенные темы или если обучение было ориентировано исключительно на эти проверочные испытания. Рассматриваемые нами принципы усиливают друг друга и, несмотря на то, что в странах, где я побывала, они использовались разными способами, в этих системах они применялись в комплексе, чтобы обеспечить справедливое образование высокого качества по математике, чтению и естествознанию[263].

В общем будет лучше, если, следуя этим принципам, вы не станете их слепо копировать, а найдете способ добиться их соответствия своему контексту, когда отдельные методы, использовавшиеся в других странах, служат не образцом для подражания, а источником вдохновения. Один из примеров успешного использования этой стратегии – программа «Овладение математикой». Она основана на подходе к преподаванию этого предмета в Сингапуре, и в ней участвует

группа английских начальных и средних школ. Ее отличия от общепринятой английской программы по математике состоят в следующем:

• изучается меньшее количество тем, рассматриваемых более глубоко (принцип 2);

• ожидается, что прежде чем класс перейдет к изучению новой темы, каждый ребенок будет обладать определенным уровнем знаний (принцип 3);

• в школах, участвующих в программе, проводятся курсы профессионального развития для учителей (принцип 4);

• школы, входящие в группу, обмениваются опытом друг с другом (принцип 5).

На второй год действия программы, чтобы оценить ее влияние на результаты обучения, двое британских ученых провели рандомизированное контролируемое исследование с участием 87 начальных и 50 средних школ. Они обнаружили умеренный, но статистически значимый положительный эффект перехода на новую программу, который, по оценкам ученых, приведет к нетривиальной экономической отдаче (пожизненные доходы школьников значительно превысят затраты на осуществление программы)[264].

Допустим, вас не интересует экономическая отдача. А как насчет всего остального? В конце концов образование – больше чем просто математика. Не противоречат ли принципы успешных систем образования другим важным вещам? В следующей главе мы рассмотрим, на какие компромиссы, возможно, придется пойти сторонникам этих подходов.

18. Возможные компромиссы

У меня еще нет своих детей. Но, путешествуя по миру, я постоянно пыталась ответить себе на вопрос: как мои будущие дети учились бы в школах, которые я посетила? Хотелось бы мне, чтобы они получали образование в этих успешных системах?

Надеюсь, мои дети будут превосходно читать и быст- ро соображать в математике. В этом я солидарна с большинством американских родителей, сообщивших о своих желаниях в общенациональном опросе[265]. Верю, что мои дети будут получать высокие оценки по естествознанию (и расстроюсь, если они забудут, что мама преподает естественные науки). Однако я не уверена, что хотела бы видеть их в будущем врачами, юристами или инженерами, о чем мечтают 38 % участников опроса среди родителей по всему миру[266], – ведь я еще не знакома с моими будущими детьми. Пока все сказанное выше ни в чем не противоречит пяти принципам систем наших пяти стран, самых успешных в мире с точки зрения образования.

Еще я выступаю за более широкое образование. Допускаю, что дети могут не добиться особых успехов в искусствах или танце, если таланты в этих областях хотя бы в малой степени зависят от наследственности. Но мне очень хочется, чтобы они погрузились в творчество и научились выражать себя с помощью созидания нового и оригинального. Ничуть не возражаю, если они будут возвращаться домой с сумками, в которых находятся перепачканные после игры в регби бутсы или пропахшая потом баскетбольная форма. Даже если детям придется приходить домой немного позже, я буду волноваться, но не скажу им ни одного плохого слова. Мне хочется, чтобы школа поощряла детей думать о своем сообществе, об обществе в целом и своей роли в нем, а также чтобы они всегда поступали по совести. Ничто из перечисленного мной не исключается, если мои будущие дети будут учиться в школе, которая принадлежит к системе образования, получающей высокие баллы в международной программе PISA.

Дети в Канаде, Финляндии и Японии посвящают изучению математики, естествознания и родного языка меньше часов, чем в средней стране – члене ОЭСР. Поэтому у них остается достаточно времени для других внешкольных занятий. Дети в Шанхае и Сингапуре отдают учебе по этим предметам больше времени, чем в среднем по ОЭСР, но в Китае они тратят всего на 6 минут в неделю больше, чем американские учащиеся, и на 25 минут больше, чем британские школьники, – недостаточно, чтобы

значительно сузить остальную часть учебного плана. В Китае даже в младших классах средней школы, когда дети готовятся к вступительным экзаменам в старшие классы, у них проводятся уроки по политике, родному языку, математике, иностранному языку, истории, географии, физике, химии, биологии, физкультуре, музыке, рисованию и домоводству. Мне было бы особенно приятно, если бы мои будущие дети были отличниками по последнему предмету.

О каких компромиссах идет речь? Возможно, успешные системы достигают высоких результатов без того, чтобы идти на уступки? Если принципы, изложенные в предыдущей главе, будут внедрены в других системах образования, приведет ли это к повышению результатов в тестах PISA и какой ценой?

Рабочие места и профессионально- техническое образование

Представьте себе, что вам 14 лет, вы плохо успеваете по математике и не собираетесь оставаться в школе после 15 или 16 лет, чтобы заниматься тем, для чего надо сидеть за партой, – единственный вариант, рекламируемый учителями. Поэтому вы не заморачиваетесь ни домашними заданиями, ни уроками в классе.

Однако, если бы неподалеку от дома вашей тети находилось хорошее профессионально-техническое учебное заведение, в котором учат на автомехаников (то, чем вы всегда хотели заниматься) и для поступления в которое необходимы минимальные оценки по математике и английскому языку, а также приличная школьная характеристика, вы, скорее всего, собрались бы и провели последние год-два в школе «как положено».

Помимо того что качественное профессионально-техническое образование поощряет к учебе тех, кто не желает «мучить себя и других» в средней школе, оно обладает рядом других преимуществ. Первой на ум приходит возможность трудоустройства по окончании учебного заведения, но имеется и другая, менее функциональная, но более фундаментальная причина, по которой государству нужно вкладывать средства в профессионально-технические учебные заведения: образование должно быть для всех. Однако не как лестница, ведущая в университет, когда те, кто не может или не желает попасть в него, падают с разных ступенек на «тротуар» безработицы, а как дерево, «ствол» которого образуют фундаментальные знания, а «ветвями» являются специализированные отрасли, охватывающие весь

спектр потенциальных профессий.

Есть две причины, заставляющие меня думать, что «ветви» не должны отделяться от «ствола» прежде, чем детям исполнится 15 лет. Во-первых, в XXI в. создается все больше рабочих мест для более образованных работников. Если в прошлом столетии лесорубам и фабричным рабочим достаточно было начального школьного образования, то их внукам требуется больше когнитивных навыков для выполнения работ, которые пока непосильны для машин, и современные рабочие имеют полное право на получение таких же плодов образования, как и все остальные. Во-вторых, следствием раннего распределения школьников по разным образовательным потокам становится усиление воздействия социально-экономического положения родителей учащихся на результаты проверочных испытаний. Это просто прекрасно для учащихся из семей врачей, но несправедливо ограничивает варианты выбора для детей малообразованных и безработных родителей или для сирот. Тем более что, по данным исследований, отмена отбора и распределения по общеобразовательному и профессионально-техническому направлениям не оказывает ни малейшего отрицательного влияния на результаты в сфере занятости[267].

В Финляндии, Японии, Шанхае и Сингапуре подросткам, которым исполнилось 15 лет, предлагается обучение в различных профессионально-технических учебных заведениях. В Финляндии и Сингапуре выпускникам таких заведений предоставляется возможность получения третичного образования, и в обеих странах некоторые подростки, получившие право на учебу в общеобразовательных школах, отдают предпочтение профессионально-техническим учебным заведениям, что свидетельствует об изменении установок по отношению к данной форме образования. В большинстве провинций Канады подростки могут учиться в старших классах средней школы, предоставляющих и общее, и профессионально-техническое образование, что позволяет предлагать им соответствующие учебные курсы в разных сочетаниях, прежде чем учащиеся примут решение о специализации после окончания школы. После путешествия мое понимание системы образования изменилось. Я поняла, что усилий, направленных только на создание условий для того, чтобы учащиеся из малообеспеченных семей могли поступить в университет, недостаточно. Мы должны обеспечить предоставление первоклассных образовательных возможностей и тем молодым людям, кто не желает получать университетское образование, независимо от их происхождения. Слава богу, высокие общеобразовательные результаты системы не только не

противоречат предоставлению качественного профессионально-технического образования – они, если хотите, дополняют друг друга.

Радость от школы и удовольствие от учебы

Согласно широко распространенному на Западе убеждению, в странах Восточной Азии учащиеся получают высокие оценки за свои знания, но не чувствуют себя счастливыми, потому что всегда серьезные, строгие учителя и постоянные контрольные работы и экзамены лишают их удовольствия от школьной жизни. Надеюсь, познакомившись с главами, посвященными Японии, Сингапуру и Шанхаю, вы поняли, что все обстоит несколько сложнее. К школьникам этих стран действительно предъявляются высокие требования, но они далеко не несчастны; более того, многие из них учатся не только с удовольствием, но и с увлечением, проявляя больший интерес к изучаемым предметам, чем их британские или американские сверстники. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты опросов, проводившихся среди участников программы PISA. Исследователи задали учащимся несколько интересных вопросов о чувствах, которые вызывает у них учеба в школе.

Данные, представленные на рис. 7[268], свидетельствуют, что школьники Шанхая, Сингапура и Японии действительно получают от учебы большее удовольствие, чем учащиеся из Канады, Финляндии, Великобритании и США. Успешная система образования ничуть не мешает детям с радостью приходить по утрам в школу. Однако она, о чем свидетельствуют отзывы детей из Финляндии, и не гарантирует удовольствие для всех.

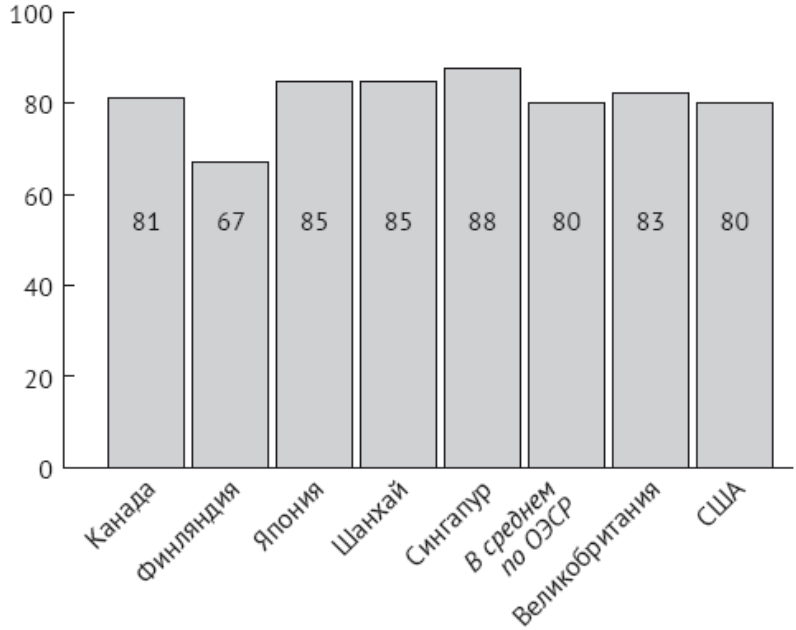

Рис. 7. Доля учащихся, согласных или полностью согласных с утверждением: «В школе я чувствую себя счастливым», %

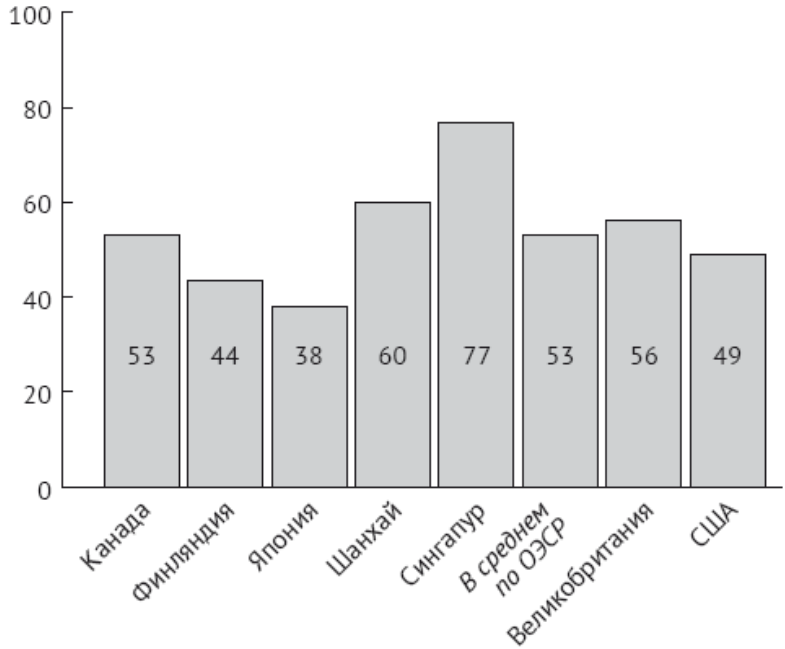

Рис. 8. Доля учащихся, согласных или полностью согласных с утверждением: «Мне интересны вещи, о которых я узнаю на

уроках математики», %

Похожую картину мы видим и в случае с внутренней мотивацией; шанхайские и сингапурские школьники испытывают больший интерес к изучению математики, чем учащиеся во всех остальных рассматривавшихся нами странах (рис. 8[269]). Возможные причины этого анализировались в главах, посвященных Китаю: школьники осознают важность образования и старательно учатся, усвоение знаний по теме или предмету доставляет им самим немалое удовольствие. Наши стереотипы о системах образования азиатских стран только вводят в заблуждение; не все они похожи на экзаменационные «адские бездны» с безрадостными детьми, поглощенными зубрежкой, и при всем том эти системы образования отличаются друг от друга.

Очевидно, что в азиатских странах предъявляются очень высокие требования к школьникам. В Шанхае и Сингапуре родители, с которыми я встречалась, жаловались на то, что их детям приходится отдавать учебе едва ли не все свои силы, но воспринимали это как необходимое зло, учитывая систему образования, частью которой они были. Интересно было бы узнать, какая доля детей в Шанхае и Сингапуре воспринимают школу как место, где можно получить удовольствие, только потому, что находят присутствие в ней более забавным, чем то, чем им приходится заниматься вне ее стен, т. е. учиться, учиться и учиться? И наоборот, возможно, финские дети относятся к школе как к менее приятному месту потому, что после окончания уроков у них есть возможность перейти к играм в местных лесах? В данном случае мы наблюдаем один из компромиссов между высокими результатами обучения и какими-то еще вещами, ценными для нас. Я не включила базовые экзамены, имеющие очень большое значение для людей (такие как *гаокао* в Китае или выпускные экзамены в начальной школе в Сингапуре), в число опорных принципов успешной системы образования, поскольку Финляндии и Канаде удается обходиться без них. Высокие требования к школьникам, вне всякого сомнения, побуждают родителей давать детям дополнительные домашние задания и обращаться к репетиторам, что приводит к повышению не только оценок, но и уровней стресса. Неудивительно, что в верхних строках таблиц с результатами PISA доминируют восточноазиатские юрисдикции.

Что, если правительство одной из неазиатских стран будет готово взять детей под свое крыло и предъявит к ним повышенные требования, чтобы «догнать и перегнать китайцев»? Попытка не пытка, но, скорее всего, овчинка выделки не стоит. В

восточноазиатских странах основной источник давления – это реакция родителей на школьные экзамены; родители высоко ценят общее образование, осознают последствия экзаменационных результатов для будущего детей и в большинстве своем выступают за конкуренцию. Если правительство «догоняющей» страны не способно быстро перестроить мышление родителей (например, чтобы ради подготовки детей к самым важным экзаменам они временно оставляли свою работу), не стоит ожидать быстрого повышения «общенациональной успеваемости».

Да, я думаю, что в культуре народов могут происходить изменения. Но, возможно, более продуктивно было бы сосредоточить усилия на трансформации школьной культуры, а не на переменах в ценностях и поведении всех взрослых, имеющих детей. Способности неазиатских государств к достижению верхних строк в таблицах с результатами PISA будут ограничены, но едва ли это является проблемой. Гораздо лучше было бы сосредоточить усилия на изменении вещей, которые вы можете изменить, и войти, например, в число 15 лучших в мире стран по оценкам PISA, а затем переключиться на развитие таланта, присущего народу вашей страны, в тех сферах, где она опережает Китай (пока).

Навыки XXI в.

За исключением знаний и навыков использования большинства современных информационных технологий, «навыки XXI в.» существовали задолго до наступления нынешнего столетия. Как правило, к ним относят навыки решения проблем, критическое мышление, общение и творческий подход, использовавшиеся нашими предками на протяжении многих веков. В последнее время внимание к этим навыкам усилилось, потому что они больше, чем когда-либо раньше, требуются на рабочих местах прямо сейчас и в будущем.

Я не собираюсь вдаваться в детали того, как системы образования могли бы наилучшим образом обучать детей навыкам, столь необходимым в нашем столетии, ведь эта книга о другом. Но мы рассмотрим, не противоречат ли подходы, присущие успешным системам образования, развитию наиболее востребованных умений? Не приходится ли искать компромисс между высокими учебными результатами и навыками XXI в.? Некоторые люди дают положительный ответ на этот вопрос, указывая на высокие результаты функционирования систем образования в странах Восточной Азии, а также на то

обстоятельство, что их собственные правительства не скрывают недовольства недостатком критического мышления и творческого подхода у молодежи. Отсюда делается вывод, что эти тревоги вызваны теми же самыми факторами, которые лежат в основе несомненных успехов в образовании. Отчасти данное утверждение справедливо, но перед нами открывается лишь фрагмент картины.

Высокие требования к детям, давление на них и трудности в развитии творческого подхода и критического мышления обусловлены одной и той же причиной – культурой ответственных, едва ли не жизненно важных экзаменов. Культура, в которой несколько экзаменов могут сыграть важнейшую роль с точки зрения образовательных возможностей индивида и последующих перспектив его трудовой деятельности, оставляет не так много места для альтернативных ответов, не включенных в схему оценок. Для математики и, до определенной степени, естествознания это не проблема (я согласна с Рони в том, что поиск различных решений – дело хорошее, но в математике неправильные ответы отнюдь не свидетельствуют о «творческом подходе»). Однако образование, ориентированное на стандартизованные тесты по языку, литературе, истории и политике, препятствует расхождению во мнениях и критическому мышлению, поощряя обучение детей согласно схеме оценок. Добавьте к этому обучение в странах, правительства которых не приемлют критики (Сингапур и Китай) или ценят подчинение нормам и правилам (Япония), и вы сами увидите, что у учителей остается совсем мало стимулов к тому, чтобы поощрять детей к нестандартному мышлению.

Все это отнюдь не является неизбежным следствием стандартизированных тестов самих по себе – во всем виноваты согласованные стимулы, заставляющие учителей и школьников концентрировать внимание исключительно на тестах ценой более глубокого, широкого или в большей степени прикладного обучения. И в Шанхае, и в Сингапуре пытаются изменить ситуацию. В соответствии с учебными планами учителя должны уделять большее внимание тому, чтобы школьники учились применению полученных знаний на практике, и обсуждать с учащимися, что они об этом думают. Или согласно общей шанхайской мантре: «На каждый вопрос существует более чем один ответ». В Сингапуре и Японии было принято решение о сокращении содержания учебных планов и выделении за счет этого времени на обучение подобного типа. Еще 15–20 лет назад в Японии начали предпринимать попытки поощрить развитие навыков XXI в. посредством введения отдельных межпредметных

уроков.

Решающий вопрос заключается в том, последуют ли учителя этим рекомендациям в условиях сохранения особо ответственных экзаменов. Несколько учителей из тех, с кем я встречалась в Сингапуре и Шанхае, говорили, что у них нет выбора – они должны сосредоточить все внимание на подготовке школьников к экзаменам, поскольку родителей это волнует больше всего (с этой проблемой и вынуждены иметь дело правительства). В Японии исследования, направленные на оценку последствий введения учебного плана «расслабленного образования», показали, что он был принят учителями начальной школы (возможно, благодаря отсутствию в ней экзаменов), но в младших и старших классах средней школы его требования выполнялись минимально.

Благодаря полному отсутствию общенациональных экзаменов в начальной школе и младших классах средней школы финские учителя полностью свободны в том, как они преподают и оценивают знания учащихся, – и педагоги выбирают те способы, которые, как они думают, наилучшим образом соответствуют требованиям учебных программ и потребностям детей. Пример сбалансированного использования стандартизированного тестирования – практика канадских провинций. Время от времени в начальной и младшей средней школе проводятся провинциальные экзамены, которые не влияют на детей, но служат своего рода «мерной линейкой», позволяющей увидеть, насколько успешно ведут свою деятельность школы, нуждаются ли они во вмешательстве или помощи. Годовые провинциальные экзамены в старших классах средней школы приносят примерно половину кредитов в аттестате об окончании школы, а вторую половину составляют оценки, выставляемые учителями. Тем самым остается место и для преподавания, не ставящего целью подготовить к экзаменам, и для более точной оценки навыков учащихся, которые могли проявляться в течение длительного времени.

Улучшение, а не замена

После того как в Японии обратили внимание на снижение результатов учащихся в тестах PISA, программа «расслабленного образования» была приостановлена, в учебном плане вновь появились удаленные в прошлом материалы, а также возобновились занятия в школах по субботам. Как найти компромисс между оценками в международных тестах и развитием навыков XXI в.? Я полагаю, что он возможен, но только в количественном отношении. Учебный год всегда остается

учебным годом с ограниченным количеством времени; часы, которые отводятся на обучение и понимание нового учебного материала, непосредственно «конкурируют» с часами, которые выделяются на практическое применение знаний, критическое осмысление и применение творческого подхода.

Нередко усвоению знаний и развитию навыков посвящаются одни и те же уроки, когда один вид обучения плавно переходит в другой. Однако написание расширенного эссе, в котором школьник должен обосновать собственное представление о степени виновности участников холодной войны, исходя из понимания событий того времени и анализа вторичных источников данных, занимает значительно больше времени, чем простое запоминание фактов и моментов, которым следует уделить особое внимание в экзаменационном ответе. Использование учащимся только что полученных знаний о теплопроводности для проектирования сумки-«холодильника» для завтрака или для объяснения однокласснику преимуществ двойного остекления, занимает у него больше времени, чем запоминание определений различных типов проводников. В каждом из этих случаев развитие навыков XXI в. требует увеличения времени на более глубокое изучение каждой темы посредством творческого или критического применения знаний.

На первый взгляд существует несколько разумных решений, позволяющих достичь компромисса в распределении времени. Одно из них – полное отрицание необходимости знаний и переключение внимания на обучение навыкам. В конце концов, если школьнику захочется узнать что-то, пусть «погуглит». К сожалению, это неправильный ответ, поскольку применение таких навыков, как решение проблем, критическое мышление и творческий подход, опирается на конкретные предметные знания. Я могу критически относиться к системам образования, хотя бы потому, что многое о них знаю. В то же время я не считаю возможным комментировать дебаты о независимости Шотландии от Великобритании, так как недостаточно знаю экономику или собственно Шотландию. Мой близкий друг – врач; он способен ответить на самые разные медицинские вопросы, но если мне понадобится помощь в маркетинге этой книги, я не буду обращаться к нему с вопросами, потому что он плохо ориентируется и в книгоиздании, и в маркетинге.

Чтобы школьники действительно научились решать проблемы или творчески мыслить, обучение этим навыкам должно происходить через предметное содержание; попытки обучить навыкам мышления при отсутствии у детей обширной базы фактических знаний никак не содействует их применению в

новых ситуациях или развитию способности к решению проблем[270]. Если обучение решению проблем[271], стратегиям управления своим поведением[272] или творческому подходу[273] может осуществляться в рамках эвристических процедур или с использованием уже имеющихся знаний, такое обучение лучше всего проводится преподавателем с возможностью дальнейшей практики учащихся в предметной области. При этом я бы не советовала использовать такой метод, как создание ситуаций, в которых, как предполагается, у школьников появится потребность в искомых навыках. Это не значит, что те или иные темы не могут быть представлены посредством интересной задачи, которую предлагается решить ученикам (как это принято во многих начальных школах в Японии). Однако для решения большинства из них учащимся потребуются определенные знания, а также короткое пояснение учителя, в котором может быть задано общее направление поиска ответа или предложены полезные сведения.

Еще одна идея преодоления трудностей, связанных с ограниченностью времени, состоит в признании нашего желания, чтобы дети знали и понимали окружающий мир, могли применять творческий подход, критически мыслить и решать проблемы в предметных областях, которые изучаются в школе. Отсюда один шаг до утверждения, что самыми эффективными способами достижения этих целей являются, например, усвоение школьниками учебного материала проблемно-ориентированным методом или изучение истории посредством критического мышления. Это означало бы не просто количественное изменение в часах, которые отводятся на изучение каждого понятия или представления, а качественные изменения в методах обучения. Раздаются голоса, что это стало бы шагом вперед в методике преподавания по сравнению с изучением школьных предметов в Сингапуре, Шанхае, Японии, Финляндии и некоторых провинциях Канады. Действительно ли обучение посредством решения проблем или критического мышления более эффективно?

По сравнению с традиционной методикой, когда школьники сначала изучают понятия, а затем используют их, рассматриваемый выше метод и правда позволяет сберечь какое-то время. Но это будет ложная экономия, так как дети не смогут хорошо усвоить понятия, которые им необходимо знать[274]. Рабочая память человека ограничена в объеме (вспомните пример с собакой, таскающей продукты из оставленного на полу пакета), и учащимся очень трудно делать самостоятельные открытия, если они предварительно не усвоили релевантные понятия, в правильности которых они будут уверены. Важное значение понимания вещей для самих себя и моментов озарения не

ставится под сомнение, но лучше всего, когда это происходит на уроке, структура которого задана учителем, когда знания и понимание приходят благодаря четким объяснениям, открытым вопросам и моделированию. Чтобы критически подойти к новому понятию, использовать его (возможно, новым способом) для решения задач, нужно сначала усвоить его и осмыслить.

Вместо того чтобы пытаться учить детей математике методом решения проблем, можно учить их решению проблем с помощью математических инструментов. Вместо того чтобы учить истории методами критического мышления, можно учить критическому мышлению на уроках истории. Между обучением, направленным на концептуальное понимание, и обучением навыкам XXI в. возможен единственный компромисс: количество понятий, которое вы можете охватить. Глубокое изучение понятий ничуть не отвлекает от обучения навыкам, необходимым детям, оно улучшает их точно так же, как последующее применение новых умений улучшает понимание школьниками учебного материала.

Последнее слово

Когда мне было 20 лет, я решила, что хочу работать в образовании. Десять лет спустя благодаря сначала моему учительскому опыту, а затем встречам с детьми и молодыми людьми из пяти стран с разными системами образования это убеждение выросло и укрепилось, превратившись в нечто более осязаемое.

Образование способно взращивать таланты, вдохновлять на свершения, повышать социальную мобильность, обеспечивая основу для развития взрослых завтрашнего дня – знающих, творческих, социально активных граждан. В то же время системы образования способны демотивировать школьников и учителей, ограничивая жизненные шансы отдельных людей и усиливая социальное неравенство. Эта книга не является практическим руководством по созданию и развитию совершенной системы, но я надеюсь, что знакомство с подходами, принятыми в самых успешных в мире системах образования, поможет лучше понять, что из них может пригодиться и вам. Не имеет значения, чем вы сейчас недовольны, – помните, что и достоинства, и недостатки уходят корнями в культуру. Вера в то, что все дети могут получить лучшее общее образование, возникла у финских учителей сравнительно недавно, после того как исчезли остатки культуры, сформировавшейся во времена «старой системы». Японские родители не всегда осознавали важность обучения; после введения в стране обязательного школьного образования

нужно было добиться, чтобы взрослые следили за тем, как дети посещают школу, а не оставляли их для домашних работ. Выпускники высших учебных заведений Сингапура долгое время скептически относились к преподаванию в школах как к профессии; еще в 1980-х годах в стране не хватало учителей, так что приходилось восполнять их за счет зарубежных педагогов. Но было бы серьезной ошибкой приписывать нынешние завидные результаты в образовании этих стран исключительно культуре, отрицая тем самым их ценность как образцов для подражания. Культура может изменяться. И решающую роль в этом способны сыграть школы и школьные системы.

Глоссарий

Автономная мотивация (autonomous motivation) – мотивация, при которой человек, проявляя волю, целиком и полностью отвечает за свое поведение и выбор.

Внешняя мотивация (extrinsic motivation) – мотивация, исходящая из внешних источников, как в случаях погони за вознаграждением или уклонения от наказания.

Внутренняя мотивация (intrinsic motivation) – мотивация, при которой деятельность человека обусловлена тем, что его действия интересны или доставляют удовольствие ему самому.

Гаман (gaman) – японское понятие, обозначающее способность «выдерживать то, что кажется невыносимым, с терпением и достоинством».

Гуаньси (guanxi) – китайское понятие, дословно – «связь». Обозначает совокупность взаимовыгодных отношений, которые могут помочь в личной жизни или бизнесе.

Дзюку (juku) – в Японии частные подготовительные курсы, частная школа или колледж, которые школьники посещают в дополнение к обычному учебному заведению.

Дифференциация (differentiation) – изменения педагогических приемов преподавателя при работе с учащимися с различными потребностями.

Исследование урока (lesson study) – один из методов профессионального развития педагогов: учителя вместе планируют урок, наблюдают, насколько эффективно происходит обучение детей, и на основе увиденного обсуждают возможные изменения.

Мышление постоянства (установка на данность) (fixed mindset) – убежденность в том, что человек обладает определенным набором способностей, навыков, заданным интеллектом и никак не может изменить их.

Мышление роста (установка на рост) (growth mindset) – убежденность в возможности человека улучшать свои способности или уровень интеллекта упорным трудом и обучением.

Общность (связанность) (relatedness) – то, в какой степени отношения индивида с другими людьми являются позитивными.

Педагогика (pedagogy) – методы и практика преподавания.

Рабочая память (working memory) – когнитивная структура, ответственная за обработку информации (в ней обрабатываются данные о вещах, о которых вы размышляете). Имеет ограниченный объем.

Равенство (equality) – в контексте книги означает небольшой разброс результатов учащихся или школ.

Решение проблем (problem solving) – в соответствии с определением ОЭСР это участие в обработке имеющихся данных, направленное на понимание и поиск разрешения проблемных ситуаций при отсутствии очевидного метода решения.

Сеттинг (setting) – распределение школьников по разным классам для изучения различных предметов в зависимости от результатов экзаменационных испытаний или оценок способностей учащихся.

Социально-экономическое положение (socio-economic background) – социальные и экономические позиции семьи относительно других семей, основанные на таких параметрах, как доход, уровень образования и профессия. Определяется в соответствии с индексом экономического, социального и культурного статуса PISA (index of economic, social and cultural status, ESCS).

Социальный капитал (social capital) – положительные свойства отношений, которые индивид поддерживает с другими людьми, и порождаемая ими ценность.

Справедливость (equity) – в контексте книги используется для характеристики степени, в которой результаты школьников зависят от социально-экономического положения их семей. Полная справедливость означает отсутствие какой-либо связи между результатами учащихся и положением их родителей.

«Стойкие» (резильентные) учащиеся (resilient students) – в соответствии с определением ОЭСР «стойкими» называют учащихся, семьи которых по социально-экономическому положению относятся к нижней четверти распределения в своей стране, но сами учащиеся по своим оценкам входят в высшую четверть школьников из всех стран со схожим социально-экономическим положением.

Хан (han) – японское понятие, означающее «группа». Так называют небольшие группы учащихся, которые создают во время учебы в школе.

Хукоу (hukou) – обязательная регистрация домохозяйства в Китае по месту проживания. От нее зависит, какие государственные услуги члены этого домохозяйства могут получить в других частях страны.

Экстернальная (контролируемая) мотивация (external (controlled) motivation) – мотивация, при которой человек чувствует, что его принуждают или склоняют к тому или иному поведению, что сопровождается высокими требованиями и обязательствами.

Ютори кёику (yutori kyōiku) – в дословном переводе с японского – «расслабленное образование». Название подхода, который власти Японии применяли, чтобы решить проблему перегруженности детей в школе.

notes

Примечания

1

До 2017 г. в британских школах применялась буквенная шкала оценок – от A* (высшая) до G (низшая). – *Примеч. пер.*

2

Charlemagne Back to school. Some remedial lessons are needed for European leaders // The Economist. 2006. March 23. URL: www.economist.com/node/5655172.

Schemo D.J. Worldwide survey finds U.S. students are not keeping up // New York Times. 2000. Dec. 6. URL: www.nytimes.com/2000/12/06/us/worldwide-survey-finds-us-students-are-not-keeping-up.html.

Coughlan S. Pisa tests: UK stagnates as Shanghai tops league table. 2013. URL: www.bbc.co.uk/news/education-25187997.

Bita N. PISA report finds Australian teenagers education worse than 10 years ago. 2013. URL: www.news.com.au/national/pisa-report-finds-australian-teenagers-education-worse-than-10-years-ago/story-fncynjr2-1226774541525.

Sjøberg S. PISA: politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux // Recherches en Education. 2012. No. 14. P. 65–81.

Газета «Helsingin Sanomat». Цит. по: *Chung J.* An investigation of reasons for Finland's success in PISA: PhD thesis. Oxford: University of Oxford, 2001.

Mahoney J. Canadians ace science test // The Globe and Mail. 2007. Nov. 30. URL: www.theglobeandmail.com/news/national/canadians-ace-science-test/article18150672.

База для выборки восьмиклассников определяется следующим образом: «Все учащиеся, зачисленные в класс, представляющий восьмой год школьного обучения, начиная с первого года [уровня один в соответствии с Международной стандартной классификацией образования (International Standard Classification of Education, ISCED), т. е. с начала формального образования]; при этом средний возраст участников на момент тестирования должен составлять не менее 30,5 года».

Bergesen O.H. Kampen om Kunnskapsskolen. Oslo: Universitetsforlaget, 2006. Цит. по ст.: *Sjøberg S.* Op. cit.

Thrupp M. When PISA meets politics – a lesson from New Zealand // The Conversation. 2014. May 20. URL: http://theconversation.com/when-pisa-meets-politics-a-lesson-from-new-zealand-26539.

12

Не следую ли я сама приведенному рецепту? Уверяю вас, что весь этот раздел был написан за неделю до того, как я представила окончательный вариант книги. Дело в том, что я нашла ряд убедительных свидетельств, опровергавших мои более ранние утверждения. Аналогичный подход применяется и ко всем остальным частям книги.

13

Barber M., Donnelly K., Rizvi S. Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. L.: Institute for Public Policy Research, 2012 (рус. пер.: *Барбер М., Доннелли К., Ризви С.* Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образования / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 109–185); *Barber M., Mourshed M.* How the world's best-performing schools systems come out on top. N.Y.: McKinsey & Company, 2007; *Mourshed M., Chijioke C., Barber M.* How the world's most improved school systems keep getting better. N.Y.: McKinsey, 2010 (рус. пер.: *Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М.* Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться / пер. с англ. Н. Микшиной, Е. Шадриной // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 7–25; № 2. С. 5–122); Strong performers and successful reformers in education. Lessons from PISA 2012 for the United States / Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Paris: OECD Publishing, 2013; *Stewart V.* A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation. Alexandria, VA: ASCD, 2012; *Tucker M.S.* (ed.). Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011.

В этом смысле исключением является интересная книга Аманды Рипли, рассказывающая об опыте, который получили американские школьники, учившиеся по обмену в Финляндии, Корее и Польше: *Ripley A.* The smartest kids in the world: And how they got that way. N.Y.: Simon & Schuster, 2013 (рус. пер.: *Рипли А.* Лучшие в мире ученики, или Как научить детей учиться: опыт передовых педагогов – учителям и родителям / пер. с англ. О.О. Вирязовой. М.: ЭКСМО, 2015).

15

Более подробную информацию об использовавшейся методологии см. на моем сайте: www.lucycrehan.com.

Learning beyond fifteen: Ten years after PISA / Organization for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD Publishing, 2012.

17

Зумба – физические упражнения под танцевальную латиноамериканскую музыку. – *Примеч. пер.*

Whitebread D. The importance of play. L.: University of Cambridge, 2012.

Kupiainen S., Hautamäki J., Karjalainen T. The Finnish education system and PISA. Helsinki: Ministry of Education Publications; Helsinki University Print, 2012.

Антигуа и Барбуда, Багамские Острова, Барбадос, Бермудские Острова, Гренада, Доминика, Каймановы Острова, Маврикий, Мальта, Самоа, Сент-Винсент и Гренадины, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Тонга, Тринидад и Тобаго.

Suggate S. School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA) // International Journal of Educational Research. 2009. Vol. 48. No. 3. P. 151–161.

McGuinness C., Sproule L., Bojke C. et al. Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: Literacy and numeracy outcomes over seven years // British Educational Research Journal. 2014. Vol. 40. No. 5. P. 772–795; *Schmerkotte H.* Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen // Bildung und Erziehung. 1978. Vol. 31. P. 401–411 (описаны результаты сравнения типичных детских садов и подготовительных дошкольных учреждений в Северном Рейне – Вестфалии); *Marcon R.* Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success // Early Childhood Research and Practice. 2002. Vol. 4. No. 1. P. 517–530.

Prais S.J. School-readiness, whole-class teaching and pupils' mathematical attainments // Discussion Paper / National Institute of Economic and Social Research (London). 1997. No. 111; *Kavkler M., Tancig S., Magajna L. et al.* Getting it right from the start? The influence of early school entry on later achievements in mathematics // European Early Childhood Education Research Journal. 2000. Vol. 8. No. 1. P. 75–93.

Suggate S., Schaughency E., Reese E. Children learning to read later catch up to children reading earlier // Early Childhood Research Quarterly. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 33–48.

25

Скептицизм никогда не покидает меня полностью – в такой сложной области твердое убеждение может быть опасным.

Dee T.S., Sievertsen H.H. The gift of time? School starting age and mental health // NBER Working Paper No. 21610. 2015. URL: www.nber.org/papers/w21610.

Black S., Devereux P., Salvanes K. Too young to leave the nest? The effects of school starting age // The Review of Economics and Statistics. 2011. Vol. 93. No. 2. P. 455–467.

Sylva K., Melhuish E., Sammons P. et al. The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Technical Paper 12. The final report: Effective pre-school education / DfES, Institute of Education. L.: University of London, 2004.

PISA in focus. 2011. No. 1 (February). P. 1. URL: http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/47181777.pdf.

Early language development and children's primary school attainment in English and Maths. L.: Save the Children, 2016.

Melhuish E. A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. L.: National Audit Office, 2004.

Sylva K., Melhuish E., Sammons P. et al. Op. cit.

33

Melhuish E. Op. cit. Автор не уточняет, что он подразумевает под «развивающей программой». Однако согласно одному из недавних исследований, ключевым фактором готовности ребенка к той или иной деятельности является не возраст (дети развиваются с разной скоростью), а то, в какой степени малыш соответствует предварительным условиям осуществления этой деятельности.

Suggate S. The parable of the slower and the long-term effects of early reading // European Early Childhood Education Research Journal. 2015. Vol. 23. No. 4. P. 524–544.

Goswami U., Bryant P. Children's cognitive development and learning. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education, 2007. URL: http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/research-survey-2-1a.pdf.

Sylva K., Nabuco M.E. Research on quality in the curriculum // International Journal of Early Childhood. 1996. Vol. 28. No. 2. P. 1–6; *Elkind D., Whitehurst G.* Young Einsteins. Much too early: Much too late // Education Matters. 2001. Vol. 1. No. 2. P. 8–21. См. также работы Биргит и Фрэнка Спинат и Дженис Джейкобс с коллегами о влиянии воспринимаемой подготовленности (self-competence) детей на их мотивацию к учебе: *Spinath B., Spinath F.M.* Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children // Learning and Instruction. 2005. Vol. 15. No. 2. P. 87–102; *Jacobs J.E., Lanza S., Osgood D.W. et al.* Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve // Child Development. 2002. Vol. 73. No. 2. P. 509–527.

Whitebread D. et al. All work and no play…? Presented at: Hay Festival, Hay-on-Wye, 27 May 2016.

Kiiveri K., Määttä K. Children's opinions about learning to read // Early Child Development and Care. 2012. Vol. 182. No. 6. P. 755–769.

Leppänen U., Niemi P., Aunola K. et al. Development of reading skills among preschool and primary school pupils // Reading Research Quarterly. 2004. Vol. 39. No. 1. P. 72–93.

Suggate S. School entry age…

41

Дискалькулия – специфическое расстройство арифметических навыков, приводящее к трудностям в изучении всех математических дисциплин. – *Примеч. ред.*

Chung J. An investigation of reasons for Finland's success in PISA: PhD thesis. Oxford: University of Oxford, 2009.

Greater focus on education in youth estate. Ministry of Justice. 2013. URL: www.gov.uk/government/news/greater-focus-on-education-in-youth-estate.

Literacy statistics. Begin to read. URL: www.begintoread.com/research/literacystatistics.html.

Hanushek E., Wößmann L. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries // Economic Journal. 2006. Vol. 116. P. C63–C76.

Wößmann L., Luedemann E., Schuetz G., West M. School accountability, autonomy and choice around the world. Cheltenham: Edward Elgar, 2009.

Horn D. Age of selection counts: A cross-country comparison of educational institutions. Mannheim: Unniversität Mannheim, 2008 (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 107). URL: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-107.pdf; *Duru-Bellat M., Suchaut B.* Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us // European Educational Research Journal. 2005. Vol. 4. No. 3. P. 181–194.

Solsten E., Meditz S. Finland: A country study. Washington: Government Publishing Office for the Library of Congress, 1988.

Schuetz G., Ursprung H., Wößmann L. Education policy and equality of opportunity // Kyklos. 2008. Vol. 61. No. 2. P. 279–308.

Reviews of national policies for education: Lithuania / OECD. Paris: OECD Publishing, 2002; The impact of the 1999 education reform in Poland / OECD Education Working Paper No. 49. Paris: OECD Publishing, 2011.

Kerr S., Pekkarinen T., Uusitalo R. School tracking and development of cognitive skills // Journal of Labour Economics. 2013. Vol. 31. No. 3. P. 577–602.

Результаты исследования опубликованы в книге Джона Хэтти и в издании Education Endowment Foundation: *Hattie J.* Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N.Y.: Routledge, 2008 (рус. пер.: *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / пер. Н.В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017); *Higgins S., Katsipataki M., Kokotsaki D. et al.* The sutton trust-education endowment foundation teaching and learning toolkit. L.: Education Endowment Foundation, 2013.

Aho E., Pitkänen K., Sahlberg P. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington: World Bank, 2006.

Pink D.H. Drive: The surprising truth about what motivates us. N.Y.: Riverhead Books, 2009 (рус. пер.: *Пинк Д.* Драйв: Что на самом деле нас мотивирует? / пер. с англ. И. Трифонова. М.: Альпина Паблишер, 2014).

В работах Э. Деси и Р. Райана эта базовая психологическая потребность обозначается термином «компетентность» (competence). – *Примеч. ред.*

Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. No. 4. P. 227–268; *Idem.* Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. No. 1. P. 14–23.

Grant A.M. Relational job design and the motivation to make a prosocial difference // Academy of Management Review. 2007. Vol. 32. No. 2. P. 393–417.

Строго говоря, четвертый элемент способствует не столько внутренней, сколько автономной (как противоположность контролируемой, или экстернальной) мотивации. Мы вернемся к анализу этих различий в разделе, посвященном Сингапуру.

Menzies L., Parameshwaran M. Why teach? 2015. URL: www.lkmco.org/why-teach. (Полный отчет см.: URL: http://whyteach.lkmco.org/wp-content/uploads/2015/10/Embargoed-until-Friday-23-October-2015-Why-Teach.pdf. – *Примеч. ред.*)

Global Teacher Status Index / Varkey GEMS Foundation. L.: Varkey Foundation, 2013. URL: www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20151001051338/www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf. – *Примеч. ред.*)

Согласно некоторым не вполне надежным данным (*Altinok N.* An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965–2007). Paris: UNESCO, 2008), результаты финских школьников в международных тестах улучшаются начиная с середины 1960-х годов. Вместе с тем профессиональное образование было переведено на магистерский уровень только в середине 1970-х годов (если раньше его получали в колледжах, то с этого момента стали получать в университетах). Однако результаты Финляндии в международных программах оценки уровня образования улучшались на протяжении последующих 30 лет, что позволяет высказать предположение о важном вкладе педагогов, окончивших университеты со степенью магистра.

Izadi R. The impact of school closures on student achievement – evidence from rural Finland / VATT Institute for Economic Research, Working Papers 63. Helsinki: VATT Institute for Economic Research, 2015.

Autti O., Hyry-Beihammer E.K. The role of small primary schools in rural communities (European Conference on Educational Research, 2011). (См. резюме доклада: URL: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/5/contribution/19112/. – *Примеч. ред.*)

Leana C.R. The missing link in school reform // Stanford Social Innovation Review. 2011. Vol. 9. No. 4. URL: https://ssir.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform.

Финляндия была включена в состав России в 1809 г. (по условиям Фридрихсгамского мира со Швецией). – *Примеч. ред.*

Sahlberg P. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland // Darling-Hammond L., Lieberman A. (eds). Teacher education around the world: Changing policies and practices. N.Y.: Routledge, 2012. P. 1–21.

Norris N., Asplund R., MacDonald B. et al. An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland. Helsinki: National Board of Education, 1996. P. 29.

Savola L. Comparison of the classroom practices of Finnish and Icelandic mathematics teachers // Journal of Mathematics Education at Teachers College. 2010. Vol. 1. No. 2. P. 7–13.

Sahlberg P. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland. N.Y.: Teachers College Press, 2015 (рус. пер.: *Сальберг П.* Финские уроки: история успеха реформ школьного образования в Финляндии / пер. с англ. П. Петрова. М.: Классика XXI, 2015).

TALIS2013 results: An international perspective on teaching and learning / OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD Publishing, 2014.

См.: Statistics Finland (2011). Population Structure; *Sahlberg P.* Finnish Lessons 2.0…

Harju-Luukkainen H., Nissinen K., Sulkunen S. et al. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 – tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 2014. URL: https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2014/D110.pdf.

Названия ступеней школьного образования в Японии переводятся на русский язык по-разному: *начальная школа, младшая средняя школа, старшая* (*полная*) *средняя школа; начальная, средняя, повышенная средняя* и др. Отличительные особенности старшей школы, в которую поступают в 15-летнем возрасте, – обучение в ней необязательное и независимо от типа школы (государственная или частная) платное. – *Примеч. ред.*

Reischauer E.O. Japan: The story of a nation. 3rd ed. Tokyo: Tuttle, 1981. P. 127.

Benjamin G.R. Japanese lessons: A year in a Japanese school through the eyes of an American anthropologist and her children. N.Y.: New York University Press, 1997.

Цит. по: *Tanikawa M.* Free to be // The New York Times. 2003. January 13. URL: www.nytimes.com/2003/01/12/education/free-to-be.html? pagewanted = all.

Morita Y., Taki M., Hata M. et al. Nihon no ijime [Bullying in Japan]. Tokyo: Kaneko shobo, 1999. P. 41 (цит. по: *Yoneyama Sh.* The era of bullying: Japan under neoliberalism // The Asia-Pacific Journal. 2008. Vol. 6. No. 12. Note 26. URL: http://apjjf.org/-Shoko-YONEYAMA/3001/article.html).

Yoneyama Sh., Naito A. Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan) // British Journal of Sociology of Education. 2003. Vol. 24. No. 3. P. 315–330.

Yoneyama Sh. The Japanese high school: Silence and resistance. N.Y.: Routledge, 2012.

81

Преамбула к Закону об образовании (правительственный документ, принятый в 1872 г.). См.: сайт Children and youth in history, Item No. 129. URL: http://chnm.gmu.edu/cyh/primary-sources/129.

The Establishment of Elementary Schools and Attendance / Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. URL: www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317264.htm.

Ellington L. Japan. Santa Barbara, California: ABC–CLIO, 2009.

Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom // The Urban Review. 1968. Vol. 3. No. 1. P. 16–20.

Недавно я узнала, что методика проведения этого исследования подверглась некоторой критике. Согласно более позднему обзору исследований в рассматриваемой нами области, эффект самоисполняющегося пророчества в школьном классе действительно существует, но он оказывает более слабое воздействие, чем то, которое было установлено Розенталем. См.: *Jussim L., Harber K.D*. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies // Personality and Social Psychology Review. 2005. Vol. 9. No. 2. P. 131–155.

Babad E.Y. Pygmalion in reverse // Journal of Special Education. 1977. Vol. 11. No. 1. P. 81–90.

Benjamin G.R. Japanese lessons: A year in a Japanese school through the eyes of an American anthropologist and her children. N.Y.: New York University Press, 1997.

Yamamoto Y. Social class and Japanese mothers' support for young children's education: A qualitative study // Journal of Early Childhood Research. 2015. Vol. 13. No. 2. P. 165–180.

Kariya T. Education reform and social class in Japan: The emerging incentive divide. N.Y.: Routledge, 2012.

Dang L. Almost 50 percent of Japanese women are told they're "causing trouble" for being pregnant. 2015. URL: http://nextshark.com/japan-women-pregnant-harassment).

Benjamin G.R. Op. cit.

Stigler J.W., Hiebert J. The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. N.Y.: Free Press, 1999.

Stevenson H.W., Stigler J.W. The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. N.Y.: Summit Books, 1992.

К таким же выводам пришла Национальная консультативная группа по математике. См.: Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel / U.S. Department of Education. Washington, DC, 2008. URL: www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf.

Два отступления в рамках дискуссии о «прогрессивных» и «традиционных» методах преподавания, обращенные к тем, кто верит, что в японских школах царит «прогрессивная педагогика».

1. Мне довелось поговорить с японским преподавателем, которая работала в средней школе в 1990-е годы. Основываясь на личном опыте, она считает, что учителя и средних, и начальных школ просто стремятся к тому, чтобы ученики усваивали новые учебные материалы в соответствии с программой, а затем практиковались в использовании новых знаний. Когда я рассказала ей, что, по мнению некоторых английских и американских работников образования, посещавших японские школы, высокие результаты учеников в международном тестировании объясняются тем, что учителя предоставляют детям возможность искать собственные решения задач, моя собеседница откинулась на спинку кресла и удивленно подняла брови: «Да что вы?! В какой же это школе они побывали? Очень странно. Ничего себе».

2. Согласно данным Международного исследования систем преподавания и обучения (TALIS), Япония имела самые низкие показатели доли учителей начальной школы, сообщивших, что они часто использовали три основные, во многих случаях взаимосвязанные методики обучения: работу в малых группах, с использованием информационных и коммуникационных технологий и проектную деятельность длительностью более недели. См.: TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning / OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris: OECD Publishing, 2014. P. 155. Fig. 6.3.

Исходя из моих интервью, наблюдений и специальной литературы, я считаю, что японские учителя используют рассуждения и методы, ориентированные на поиски решения проблем, в высокоструктурированной форме и с хорошим эффектом, наряду с более традиционными методиками, такими как объяснение учебного материала всему классу и запоминание.

Данные из блога сотрудника Брукингского института Тома Лавлесса. URL: www.brookings.edu/research/papers/2014/08/07-new-york-times-math-loveless.

Stevenson H.W., Stigler J.W. Op. cit.

TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning… P. 387. Table 6.12.

По показателю соотношения учащихся и преподавателей среди всех стран, входящих в ОЭСР, а также не входящих в эту организацию, но участвовавших в опросе, Великобритания опережает только Мексику, Колумбию и Чили (Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2015. P. 420. Chart D2.2).

Whitman N.C. Learning from Japanese middle school math teachers. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2003 (Fastbacks 505). (См.: URL: http://teacherlink.ed.usu.edu/yetcres/catalogs/reavis/505.pdf. – *Примеч. ред.*)

Lewis C., Tsuchida I. Planned educational change in Japan: The case of elementary science instruction // Journal of Education Policy. 1997. Vol. 12. No. 5. P. 313–331.

Japanese education system – school year and juku. URL: http://members.tripod.com/h_javora/jed3.htm.

Weisman S.R. How do Japan's students do it? They cram // The New York Times. 1992. April 27. URL: www.nytimes.com/1992/04/27/world/how-do-japan-s-students-do-it-they-cram.html?pagewanted = all&src = pm.

Bjork C. Local implementation of Japan's integrated studies reform: A preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum // Comparative Education. 2009. Vol. 45. No. 1. P. 23–44.

Kariya T., Rappleye J. The twisted, unintended impacts of globalization on Japanese education // Hannum E., Park H., Goto Butler Y. (eds). Globalization, Changing Demographics, and Educational Challenges in East Asia (Research in the Sociology of Education. Vol. 17). Bingley: Emerald Group Publishing, 2010. P. 17–63.

Bjork C. Op. cit.

Fish R. Japan: Recent trends in education reform. 2016. URL: http://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform.

Обязательной (*франц.*), т. е. в данном контексте наиболее престижной. – *Примеч. ред.*

109

Начальное школьное образование стало обязательным в Сингапуре только в 2003 г. Решение о том, продолжит ли ребенок учебу в средней школе, принимают родители. Дети должны посещать школу только до завершения последнего года обучения (P6) в шестилетней начальной школе. Впрочем, подавляющее большинство детей переходят в средние школы и продолжают образование после их окончания.

Потоки обозначались аббревиатурами EM1, EM2 и EM3 (EM – English and Mother Tongue, т. е. английский и родной языки) и включали школьников, которые изучали родной язык соответственно как первый, как второй и на уровне разговорного общения. Это было связано с особенностями образовательной системы Сингапура: в качестве единого языка преподавания был введен английский, однако с учетом этнического разнообразия населения делался акцент на изучении родного языка и культивировался билингвизм. При распределении по потокам учитывались успеваемость и способности учащихся. – *Примеч. ред.*

111

Если только ученик или его родители еще до публикации результатов PSLE не пошли на риск, решив подать заявление на прямое зачисление в школы для одаренных учащихся (музыкальные или языковые).

Год от года эти итоговые показатели немного изменяются. Поскольку результаты приблизительны, их сумма отличается от 100 %.

Hoh W.K. How David Hoe fought his way to university. 2014. URL: www.straitstimes.com/singapore/how-david-hoe-fought-his-way-to-university.

Критики расшифровывали SDU как «Single, Desperate and Ugly» – «одинокие отчаявшиеся уроды».

115

В данном случае я опираюсь на выводы Скотта Кауфмана, подробно изложившего историю исследований в этой области в своей книге: *Kaufmann S.B*. Ungifted: Intelligence redefined. N.Y.: Basic Books, 2013.

В данном случае «недоразвитие» буквально означает «меньшее развитие в умственном, физическом или социальном отношении по сравнению с большинством людей того же возраста». Более общее понимание недоразвития как постоянной личностной черты сформировалось в результате исследований, историю которых мы рассматриваем.

Binet A. Modern ideas about children. Цит. по: *Kaufman S.B.* Op. cit.

Asbury K., Plomin R. G is for Genes: The impact of genetics on education and achievement. Chichester: Wiley, 2014.

119

В действительности все не так просто: для начала гены и внешнее окружение взаимодействуют. Тем не менее мое высказывание – упрощенное, но точное. Подробное объяснение см. в: *Asbury K., Plomin R.* Op. cit.

Asbury K., Plomin R. Op. cit. P. 92.

Данная практика используется не только в Сингапуре, но и в Англии (в меньшей степени), где до сих пор существуют классические (grammar) школы.

122

Члены парламента призвали пересмотреть практику разделения учащихся на разные потоки, концепцию специализированных школ и перестать делать акцент на экзаменах. 2016. URL: www.channelnewsasia.com/news/singapore/mps-call-for-rethink-of/2462490.html/. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20161024103239/www.channelnewsasia.com/news/singapore/mps-call-for-rethink-of/2462490.html. – *Примеч. ред.*)

123

Survey on Attitudes & Lifestyle among Primary 4–6 Pupils / Singapore Press Holdings. November 2000. Данные упомянуты в отчете. См.: URL: http://app.msf.gov.sg/portals/0/Summary/publication/SF4-Children.pdf. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20150807163045/http://app.msf.gov.sg:80/portals/0/Summary/publication/SF4-Children.pdf. – *Примеч. ред.*)

Minister's plea not to belt children / Singapore Window. 2000. URL: www.singapore-window.org/sw00/001127a1.htm. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20130621145306/www.singapore-window.org/sw00/001127a1.htm. – *Примеч. ред.*)

125

По сообщениям прессы, министр образования Сингапура Хен Сви Кит заявил: «Нам необходимо не просто концентрировать внимание на той или другой вещи. Мы должны быть очень внимательными и помнить о долгосрочной перспективе. Только так и разрабатывается образовательная политика. Должна сложиться общая картина, на которой видны все элементы, а не один небольшой фрагмент». Г-н Хен добавил, что Министерство образования разработало комплексные и досконально продуманные планы. Процесс их подготовки включал несколько раундов аналитической и консультационной работы со студентами, учителями, родителями и работодателями. 2015. URL: www.channelnewsasia.com/news/singapore/education-policy-has-to/2086914.html. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20170315022329/www.channelnewsasia.com/news/singapore/education-policy-has-to/2086914.html. – *Примеч. ред.*)

См. рейтинг: Singapore “still world’s most expensive city”. 2016. URL: www.bbc.co.uk/news/business-35765378.

127

Сингапурская система детского дошкольного воспитания состоит из нескольких хороших детских садов, в которых воспитание основывается на разумных учебных программах, но властям пока не удается найти достаточное количество квалифицированных воспитателей, чтобы полностью укомплектовать штаты и обеспечить всеобщий доступ. Государство пытается решить эту проблему. См.: Starting well: Benchmarking early education across the world / Economist Intelligence Unit. 2012. URL: http://graphics.eiu.com/upload/eb/lienstartingwell.pdf.

Bell D.A. The China model: Political meritocracy and the limits of democracy. Princeton: Princeton University Press, 2015. P. 126.

Saad I. MP proposes pilot schools without streaming nor PSLE. 2014. URL: www.channelnewsasia.com/news/specialreports/parliament/news/mp-proposes-pilot-schools-without-stream/962284.html. (См.: URL: https://www.kiasuparents.com/kiasu/forum/viewtopic.php?t=68527. – *Примеч. ред.*)

130

Из выступления министра образования Ли Ёк Суана (Straits Times. 1994. Jun. 14).

Ye R. Youth unemployment in Singapore: An overview // European Lifelong Learning (ELM) Magazine. 2013. No. 1. URL: www.elmmagazine.eu/articles/youth-unemployment-in-singapore-an-overview.

Bol T., Van de Werfhorst H.G. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity // Comparative Education Review. 2013. Vol. 57. No. 2. P. 285–308.

OECD Singapore. URL: www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/49765882.pdf.

Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. N.Y.: Plenum, 1985.

135

Ibid.

Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125. No. 6. P. 627–668.

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67.

Choi K., Ross M. Cultural differences in process and person focus: Congratulations on your hard work versus celebrating your exceptional brain // Journal of Experimental Social Psychology. 2011. Vol. 47. No. 2. P. 343–349.

Chen C., Stevenson H.W. Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students // Child Development. 1995. Vol. 66. No. 4. P. 1215–1234.

Wang Q., Pomerantz E.M. The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation // Child Development. 2009. Vol. 80. No. 4. P. 1272–1287.

Stevenson H.W., Stigler J.W. The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. N.Y.: Summit Books, 1992. P. 105.

Wang Q., Pomerantz E.M. Op. cit.

Heine S.J., Kitayama S., Lehman D.R. et al. Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 81. No. 4. P. 599–615.

Ng F.F., Pomerantz E.M., Lam S. European American and Chinese parents' responses to children's success and failure: Implications for children's responses // Developmental Psychology. 2007. Vol. 43. No. 5. P. 1239–1255.

145

Li J. Cultural foundations of learning: East and West. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 7 (рус. пер.: *Ли Цзинь.* Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой; под науч. ред. С. Филоновича. 2-е изд. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. С. 17).

Цит. по: *Ли Цзинь.* Указ. соч. С. 31–32. – *Примеч. ред.*

Stipek D.J. Motivation to learn: Integrating theory and practice. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2002.

Tobin J., Wu D., Davidson D. Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.

Hess R.D., Chang C.-M., McDevitt T.M. Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families // Journal of Educational Psychology. 1987. Vol. 79. No. 2. P. 179–188.

Heine S.J., Kitayama S., Lehman D.R. et al. Op. cit.

151

Dweck C. Mindset: How you can fulfil your potential. L.: Hachette UK, 2012. (См. также рус. пер. книги 2006 г.: *Дуэк К.* Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / пер. с англ. С. Кировой. 4-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – *Примеч. ред.)*

Pualengco R.P., Chiu C.-Y., Kim Y.-H. Cultural variations in preemptive effort downplaying // Asian Journal of Social Psychology. 2009. Vol. 12. No. 1. P. 12–19.

Dweck C.S. Mindsets and math/science achievement. N.Y.: Carnegie Corp. of New York – Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education, 2008.

154

Li J. Op. cit. P. 14. (Цит. по: *Ли Цзинь.* Указ. соч. С. 41. – *Примеч. ред.)*

Ibid.

Li J. Op. cit. P. 13. (Цит. по изд.: *Ли Цзинь.* Указ. соч. С. 41. – *Примеч. ред.)*

Dweck C.S. Mindsets and math/science achievement…

Ng F.F., Pomerantz E.M., Lam S. Op. cit.

Greenberger E., Chen C., Tally S.R., Dong Q. Family, peer, and individual correlates of depressive symptomatology among U.S. and Chinese adolescent // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2000. Vol. 68. No. 2. P. 209–219.

Хронологические границы эпохи Тан – 618–907 гг. – *Примеч. пер.*

Chao R., Tseng V. Parenting of Asians // Bornstein M.H. (ed.). Handbook of Parenting. 2nd ed. Vol. 4. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. P. 59–93.

Gaokao to be reformed: A better Channel for social mobility? / East China Normal University. 2015. URL: http://english.ecnu.edu.cn/df/cf/c1706a57295/page.htm.

Qian H., Walker A. Leadership for learning in China: The political and policy context // Townsend T., MacBeath J. (eds). International Handbook of Leadership for Learning. Dordrecht; L.: Springer, 2011. P. 209–225.

Мои впечатления подкрепляются данными других исследователей, которые обнаружили, что частные школы для детей из семей приезжих предоставляют образование более низкого качества, чем государственные школы. См.: *Chen Y., Feng S.* Access to public schools and the education of migrant children in China // China Economic Review. 2013. Vol. 26. P. 75–88.

Strauss V. So how overblown were No. 1 Shanghai's PISA results? // Washington Post. 2014. March 20. URL: www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/03/20/so-how-overblown-were-no-1-shanghais-pisa-results.

PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know / OECD. Paris: OECD, 2014. URL: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

An Sh. Capturing the Chinese way of teaching: The learning-questioning and learning-reviewing instructional model // Fan L., Wong N.-Y., Cai J., Li S. (eds). How Chinese learn mathematics: Perspectives from insiders. Vol. 1. Singapore: World Scientific, 2004. P. 462–482.

Fan L., Miao Z., Mok A.C.I. How Chinese teachers teach mathematics and pursue professional development: Perspectives from contemporary international research // Fan L., Wong N.-Y., Cai J., Li S. (eds). How Chinese teach mathematics: Perspectives from insiders. Vol. 6. Singapore: World Scientific, 2015. P. 43–70.

169

Schleppenbach M., Flevares L.M., Sims L.M., Perry M. Teachers' responses to student mistakes in Chinese and U.S. mathematics classrooms // The Elementary School Journal. 2007. Vol. 108. No. 2. P. 131–147.

Qiong L.I., Yujing N.I. Dialogue in the elementary school mathematics classroom: A comparative study between expert and novice teachers // Frontiers of Education in China. 2009. Vol. 4. No. 4. P. 526–540.

171

Fang Y. The cultural pedagogy of errors: Teacher Wang's homework practice in teaching geometric proofs // Journal of Curriculum Studies. 2010. Vol. 42. No. 5. P. 597–619.

Biggs J.B. Approaches to learning of Asian students: A multiple paradox // Pandy J., Sinha D., Bhawuk P.S. (eds). Asian contributions to cross-cultural psychology. New Delhi: Sage, 1996. P. 180–199.

Watkins D.A., Biggs J.B. The Chinese learner: Cultural, psychological, and contextual influences. Hong Kong; Melbourne: CERC & ACER, 1996.

Li J. U.S. and Chinese cultural beliefs about learning // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95. No. 2. P. 258–267.

Rao Z.H. Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2006. Vol. 27. No. 6. P. 491–508.

Deci E., Ryan R. (eds). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

177

Wang Q., Pomerantz E.M. The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation // Child Development. 2009. Vol. 80. No. 4. P. 1272–1287.

Stevenson H.W., Lee S.Y., Chen C. et al. Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs. Vol. III / OECD. Paris: OECD, 2013.

Zhou N., Lam S.F., Chan K.C. The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. No. 4. P. 1162–1174.

Chua A. Battle hymn of the tiger mother. L.: Bloomsbury Publishing, 2011. P. 29 (рус. пер.: *Чуа Э.* Боевой гимн матери-тигрицы / пер. с англ. Е. Щербаковой. М.: АСТ: Корпус, 2013).

Pratt D., Kelly M., Wong S. Chinese conceptions of “effective teaching” in Hong Kong: Towards a culturally sensitive evaluation of teaching // International Journal of Lifelong Education. 1999. Vol. 18. No. 4. P. 241–258.

Wen says rote learning must go in Chinese schools // Reuters. 2010. August 31. URL: www.reuters.com/article/us-china-education-idUSTRE67U18Y20100831.

Tan Ch. Learning from Shanghai: Lessons on achieving educational success. Dordrecht: Springer, 2013.

China universities “must shun Western values” // BBC News. 2015. January 30. URL: www.bbc.co.uk/news/world-asia-china-31052682.

Adams G.L., Engelmann S. Research on direct instruction: 25 years beyond DISTAR. Seattle: Educational Achievement Systems, 1996; *Hattie J.* Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N.Y.: Routledge, 2008 (рус. пер.: *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / пер. с англ. Н.В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017).

Glaser R., Chi M.T. Overview // Chi M.T., Glaser R., Farr M.J. (eds). The nature of expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988. P. XV–XXVII.

Diverse British Columbia: Immigration in Western Canada // New to BC. 2015. May 29. URL: http://newtobc.ca/2015/05/diverse-british-columbia-immigration-in-western-canada.

Ontario, Canada: Reform to support high achievement in a diverse context // Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States / OECD. Paris: OECD Publishing, 2011. P. 65–81.

Immigration and ethnocultural diversity in Canada / Statistics Canada. 2011. URL: https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm.

191

Китай участвует в программе PISA отдельными регионами, а Канада с ее различными провинциальными системами образования – как одна страна. Если объединить данные о разных регионах Китая и рассматривать его в целом, то в 2009 г. Канада заняла бы 6-е, а в 2012 г. – 9-е место среди всех стран мира.

Блюдо корейской кухни, квашеные овощи (пекинская капуста и др.) с острыми приправами. – *Примеч. пер.*

Entorf H., Minoiu N. What a difference immigration law makes: PISA results, migration background and social mobility in Europe and traditional countries of immigration / ZEW-Centre for European Economic Research, Discussion Paper No. 04-017. 2004.

National Center for Education Statistics, International Data Explorer. URL: https://nces.ed.gov/surveys/international/ide/.

Отказ трех территорий от участия в PISA отчасти объясняется их недоступностью. Например, в Нунавуте отсутствуют дороги между общинами и до большинства поселений можно добраться только по воздуху. Поэтому примерно 1,1 % от общей численности канадских школьников не имеют возможности участвовать в международных тестах.

Несмотря на множество сходных черт, между провинциями сохраняются заметные различия в оценках, что в значительной степени объясняется социально-экономическим положением семей школьников. Данный фактор и объясняет более значительную разницу в баллах между провинциями, чем между странами. Если бы все страны использовали одинаковые системы образования, результаты их функционирования все равно были бы разными, но эти вариации в основном были бы обусловлены различиями в происхождении школьников. Дело с канадскими провинциями обстоит точно так же: близкие подходы к образованию означают, что разброс оценок в меньшей степени объясняется функционированием систем образования и в большей – положением семей школьников.

197

См. мнение Нила Гаппи (Neil Guppy): Ontario, Canada: Reform to support high achievement in a diverse context… P. 69.

Cappon P. Think nationally, act locally: A pan-Canadian strategy for education and training. Ottawa, Ontario: Canadian Council of Chief Executives, 2014.

Оценка результатов программы дошкольного воспитания в Квебеке выявила отрицательное воздействие на 5-летних детей, что, по мнению исследователей, было обусловлено слишком ранним началом посещения дошкольных учреждений, слишком долгим пребыванием в них детей, а также плохими условиями, связанными, в частности, с недостатком квалифицированного персонала. См.: *Lefebvre P., Merrigan Ph., Verstraete M.* Impact of early childhood care and education on children's preschool cognitive development: Canadian results from a large scale quasi-experiment / CIRPÉE. Working Paper 06–36. 2006. URL: www.cirpee.org/fileadmin/documents/Cahiers_2006/CIRPEE06-36.pdf. (См. в архиве: URL: http://web.archive.org/web/20170321165405/www.cirpee.org/fileadmin/documents/Cahiers_2006/CIRPEE06-36.pdf. – *Примеч. ред.*)

200

Доля 5-летних детей, посещавших подготовительные группы и классы, значительно возросла (с 33 до чуть ли не 100 %) в 1960-е годы.

Cornelius-White J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 113–143.

Walner J. Learning to school: Federalism and public schooling in Canada. Toronto: Toronto University Press, 2014. P. 54.

203

Are grouping and selecting students for different schools related to students' motivation to learn? // PISA in Focus. 2014. No. 39.

Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning styles concepts and evidence // Psychological Science in the Public Interest. 2008. Vol. 9. No. 3. P. 105.

Критерии оценок результатов обучения разработаны и в провинции Онтарио, однако в них не используется «отрицательный язык» (такой как оценка «пока не соответствует ожиданиям»).

Подробнее о сравнительных суждениях (comparative judgement) см. записи в блоге Дэйзи Христодулу (Daisy Christodoulou) “The Wing to Heaven”. (См., например, URL: https://daisychristodoulou.com/2015/11/comparative-judgment-21st-century-assessment/. – *Примеч. ред.*)

В некотором смысле даже экзамены, ориентированные на критерии, основываются на том, что является нормальным для конкретной возрастной группы, поскольку выбор критериев осуществляется людьми и их решения, скорее всего, будут основываться на достижениях детей в предшествующие годы обучения. Если бы вышеописанный сценарий воплотился в жизнь и все канадские дети, учившиеся в 4-х классах, соответствовали ожиданиям для данной стадии обучения или превзошли их, в профессиональном сообществе поднялась бы волна критики или по крайней мере начался самоанализ относительно уровня ожиданий. И все же до сих пор проводится четкое различие между оценкой, когда к знаниям и навыкам детей «прикладывают» стандартные мерки, и оценкой, когда детей сравнивают друг с другом.

Gifted education – a resource guide for teachers / British Columbia Ministry of Education. 2006/2007. URL: www.bced.gov.bc.ca/specialed/gifted/giftedlearners.htm.

Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N.Y.: Routledge, 2008 (рус. пер.: *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / пер. с англ. Н.В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017).

Kanevsky L.S. A survey of educational acceleration practices in Canada // Canadian Journal of Education. 2011. Vol. 34. No. 3. P. 153–180.

King L.A., Burton C.M. The hazards of goal pursuit // Chang E.C., Sanna L.J. (eds). Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. 53–69.

Dunae P. The school inspectorate, 1856–1973. URL: https://s.web.viu.ca/homeroom/content/topics/programs/inspect.htm.

Hough L.M., Oswald F.L. Personnel selection: Looking toward the future – remembering the past // Annual Review of Psychology. 2000. Vol. 51. P. 631–664.

Döbert H., Klieme E., Sroka W. (eds). Conditions of school performance in seven countries. Waxmann Verlag, 2004.

Stokke A. What to do about Canada's declining math scores // Commentary No. 427, C.D. Howe Institute. Toronto, 2015. URL: www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/commentary_427.pdf.

Я следую определению обучения, основанного на задачах (проблемах), которое предложено Дэвидом Гийбельсом и его коллегами. Исследователи выделяют шесть основных характеристик метода: 1) обучение ориентировано на школьника; 2) процесс обучения происходит в малых группах; 3) преподаватель ведет себя как организатор или советчик; 4) в начале обучающей последовательности представляются подлинные задачи (проблемы); 5) задачи используются в качестве инструментов получения необходимых знаний и навыков, необходимых для поиска окончательного решения; 6) новая информация приобретается посредством самостоятельного обучения. Во многих случаях понятия «обучение, базирующееся на задачах» («проблемное обучение», «проблемно-ориентированное обучение») и «обучение через открытие» используются как взаимозаменяемые, хотя Синди Хмело-Сильвер с коллегами полагают, что между ними имеются четкие различия. В частности, во втором руководство со стороны учителя играет меньшую роль, что обусловливает и меньшую его эффективность. Поскольку цитируемое исследование посвящено обучению, базирующемуся на задачах, общее отсутствие свидетельств его успешности с точки зрения помощи в приобретении знаний и понимания детьми школьного возраста вызывает у нас еще бóльшую обеспокоенность. См.: *Gijbels D., Dochy F., Van den Bossche P., Segers M.* Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment // Review of Educational Research. 2005. Vol. 75. No. 1. P. 27–61; *Hmelo-Silver C.E., Duncan R.G., Chinn C.A*. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006) // Educational Psychologist. 2007. Vol. 42. No. 2. P. 99–107.

Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. No. 2. P. 75–86.

Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N.Y.: Routledge, 2008 (рус. пер.: *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / пер. с англ. Н.В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017).

Echazarra A., Salinas D., Méndez I. et al. How teachers teach and students learn: Successuful strategies for school // OECD Education Working Paper No. 130. Paris: OECD, 2016.

Имеется в виду положение, в соответствии с которым ограничения в рабочей памяти отрицательно отражаются на способности детей решать задачи, если они не имеют необходимых предварительных знаний. См. также работу Пола Киршнера с коллегами: *Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E.* Op. cit.

Haeck C., Lefebvre P., Merrigan Ph. All students left behind: An ambitious provincial school reform in Canada, but poor math achievements from grade 2 to 10. 2011. URL: https:// papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm? abstract_id = 1966937.

Coe R., Aloisi C., Higgins S., Major L.E. What makes great teaching? Review of the underpinning research / Centre for Evaluation and Monitoring, The Sutton Trust, Durham. L.: Sutton Trust, 2014.

Дидактика имеет много общего с объемом педагогических знаний, но эти понятия не тождественны. В соответствии с континентальной европейской традицией (откуда это понятие пришло в Квебек), дидактика включает в себя вопросы проектирования содержания образования, такие, например, как относительные сила и слабость различных метафор, используемых в преподавании математики (представление отрицательных чисел на примерах банковских балансов, температуры, высот ниже уровня моря и т. д.). Я благодарна Дилану Уильяму, указавшему на это различие.

Hattie J. Op. cit. P. 211.

Не каждая из этих стран придерживается всех пяти принципов, но каждому из них следуют по меньшей мере четыре из пяти наиболее успешных систем.

Formby S. Children's early literacy practices at home and in early years settings: Second annual survey of parents and practitioners. L.: National Literacy Trust, 2014.

Aunio P., Aubrey C., Godfrey R. et al. Children's early numeracy in England, Finland and People's Republic of China // International Journal of Early Years in Education. 2008. Vol. 16. No. 3. P. 203–221.

Alexander R. The education of six year olds in England, Denmark and Finland: An international comparative study. L.: Ofsted, 2003.

Nah K.-O. Comparative study of child assessment practices in English and Korean preschools // European Early Childhood Education Research Journal. 2014. Vol. 22. No. 5. P. 660–678.

Whitburn J. Contrasting approaches to the acquisition of mathematical skills: Japan and England // Oxford Review of Education. 1996. Vol. 22. No. 4. P. 415–434. Несмотря на то что исследование датируется 1996 г., выводы автора остаются в силе: японское дошкольное воспитание все еще полностью основывается на играх.

Bassok D., Latham S., Rorem A. Is Kindergarten the new first grade? // AERA Open. 2016. Vol. 1. No. 4. P. 1–31. URL: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858415616358.

Sylva K., Nabuco M. Research on quality in the curriculum // International Journal of Early Childhood. 1996. Vol. 28. No. 2. P. 1–6; *Elkind D., Whitehurst G.* Young Einsteins. Much too early: much too late // Education Matters. 2001. Vol. 1. No. 2. P. 8–21; *Dee T., Sievertsen H.* The gift of time? School starting age and mental health // NBER Working Paper No. 21610. 2015. UTL: https://www.nber.org/papers/w21610.pdf; *Black S., Devereux P., Salvanes K.* Too young to leave the nest? The effects of school starting age // The Review of Economics and Statistics. 2011. Vol. 93. No. 2. P. 455–467.

Kavkler M., Tancig S., Magajna L., Aubrey C. Getting it right from the start? The influence of early school entry on later achievements in mathematics // European Early Childhood Education Research Journal. 2000. Vol. 8. No. 1. P. 75–93; *McGuinness C., Sproule L., Bojke C., Trew K., Walsh G.* Impact of a play-based curriculum in the first two years of primary school: Literacy and numeracy outcomes over seven years // British Educational Research Journal. 2014. Vol. 40. No. 5. P. 772–795; *Schmerkotte H.* Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen // Bildung und Erziehung. 1978. Nr. 31. S. 401–411 (описаны результаты сравнения типичных детских садов и подготовительных дошкольных учреждений в Северном Рейне – Вестфалии).

Marcon R. Moving up the grades; relationship between preschool model and later school success // Early Childhood Research and Practice. 2002. Vol. 4. No. 1. P. 517–530; *Suggate S., Schaughency E., Reese E.* Children learning to read later catch up to children reading earlier // Early Childhood Research Quarterly. 2013. Vol. 28. No. 1. P. 33–48.

Aunio P., Aubrey C., Godfrey R. et al. Op. cit.

Heckman J.J. Schools, skills, and synapses // Economic Inquiry. 2008. Vol. 46. No. 3. P. 289–324.

237

Ibid.

Aunio P., Aubrey C., Godfrey R. et al. Op. cit.

Nurturing early learners: A curriculum for kindergartens in Singapore. Numeracy. 2013. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-numeracy.pdf.

Ee J., Wong K., Aunio P. Numeracy of young children in Singapore, Beijing & Helsinki // Early Childhood Education Journal. 2006. Vol. 33. No. 5. P. 325–332.

Helping immigrants students to succeed at school – and beyond / OECD. 2015. URL: https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf.

Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (eds). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

В работе над этим разделом мне очень помогли брошюра Тима Оутса и статья Уильяма Шмидта и Ричарда Правата. Читателям было бы полезно познакомиться с материалами этих авторов: *Oates T.* Could do better. Cambridge: Cambridge Assessment, 2010; *Schmidt W.H., Prawat R.S.* Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? // Journal of Curriculum Studies. 2006. Vol. 38. No. 6. P. 641–658.

NB! Принятие государственного учебного плана не означает, что он разрабатывается правительством. Ответственность за его создание может быть возложена и на национальные неправительственные органы. В данном случае самое важное заключается в том, чтобы учебный план пользовался доверием школьных учителей.

Van de Werfhorst H.G., Mijs J.J. Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective // Annual Review of Sociology. 2010. Vol. 36. P. 407–428.

На это важное различие указал мне Тим Оутс.

Согласно данным программы PISA, при учете социально-экономического положения и результатов проверочных испытаний по чтению и математике вероятность того, что дети из семей иммигрантов будут направлены на программы профессионально-технического образования, оказывается на 44 % выше, чем та же вероятность в отношении детей из семей коренных жителей. Систематическое направление детей из семей иммигрантов на эти программы, а также программы с меньшими требованиями к учащимся не только ограничивает их возможности приобрести учебные навыки, но и становится дополнительным барьером на пути получения в дальнейшем профессий с высоким статусом.

Hanushek E., Wößmann L. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in- differences evidence across countries // Economic Journal. 2006. Vol. 116. P. C63–C76; *Wößmann L.* International evidence on school tracking: A review // CESifo DICE report. Journal for Institutional Comparisons. 2009. Vol. 7. No. 1. P. 26–34; *Horn D.* Age of selection counts: A cross-country comparison of educational institutions. mannheim: Unniversität Mannheim, 2008 (Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 107). URL: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-107.pdf; *Duru-Bellat M., Suchaut B.* Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: What PISA tells us // European Educational Research Journal. 2005. Vol. 4. No. 3. P. 181–194.

Jakubowski M., Patrinos H.A., Porta E.E., Wisniewski J. The impact of the 1999 education reform in Poland / The World Bank; Human Development Network Education, 2010. Policy Research Working Paper No. 5263.

Carlgren I. The Swedish comprehensive school – lost in transition? // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2009. Vol. 12. No. 4. P. 633–649.

251

В большинстве стран, где мне довелось побывать, эту роль исполняют квалифицированные учителя. Однако известны свидетельства, что с малыми группами весьма успешно работают и хорошо образованные, преданные своему делу специалисты, не имеющие педагогического образования. См., например: *Cook Ph.J. et al.* The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago // NBER Working Paper No. 19862. 2014. URL: https://www.nber.org/papers/w19862.

Hill H.C., Rowan B., Ball D.L. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal. 2005. Vol. 42. No. 2. P. 371–406; *Sadler P.M., Sonnert G., Coyle H.P., Cook-Smith N., Miller J.L.* The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms // American Educational Research Journal. 2013. Vol. 50. No. 5. P. 1020–1049; The science of learning / Deans for Impact. Austin, TX: Deans for Impact, 2015. URL: www.deansforimpact.org/pdfs/The_Science_of_Learning.pdf.

Pomerance L., Greenberg J., Walsh K. Learning about learning: What every new teacher needs to know. Washington, DC: The National Council of Teacher Quality, 2016.

Coe R., Aloisi C., Higgins S., Major L.E. What makes great teaching? Review of the underpinning research / Centre for Evaluation and Monitoring, The Sutton Trust, Durham. L.: Sutton Trust, 2014.

В данном случае я опиралась на пять работ, посвященных исследованиям эффективного преподавания и обучения: *Ko J., Sammons P.* Effective teaching: A review of research and evidence. Reading: CfBT Education Trust, 2013; *Coe R., Aloisi C., Higgins S., Major L.E.* Op. cit.; The science of learning / Deans for Impact. Austin, TX: Deans for Impact, 2015. URL: www.deansforimpact.org/pdfs/The_Science_of_Learning.pdf; *Pashler H., Bain P.M., Bottge B.A. et al.* Organizing instruction and study to improve student learning / IES Practice Guide, NCER2007–2004. Washington, DC: National Center for Education Research, 2007; *Hattie J.* Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N.Y.: Routledge, 2008 (рус. пер.: *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / пер. с англ. Н.В. Селивановой. М.: Национальное образование, 2017).

Byron K., Khazanchi S., Nazarian D. The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models // Journal of Applied Psychology. 2010. Vol. 95. No. 1. P. 201–212.

257

Mourshed M., Chijioke C., Barber M. How the world's most improved systems keep getting better. N.Y.: McKinsey & Co, 2010. P. 70 (рус. пер.: *Муршед М., Чийоке Ч., Барбер М.* Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться / пер. с англ. Н. Микшиной, Е. Шадриной // Вопросы образования. 2011. № 1. С. 7–25; № 2. С. 5–122. (Цит. по переводу, № 2, с. 61. – *Примеч. ред.)*

Mourshed M., Chijioke C., Barber M. Op. cit. (Цит. по переводу, № 2, с. 61. – *Примеч. ред.)*

Diamond J., Spillane J. High-stakes accountability in urban elementary schools: Challenging or reproducing inequality? // The Teachers College Record. 2004. Vol. 106. No. 6. P. 1145–1176.

Neal D., Schanzenback D.W. Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability // The Review of Economics and Statistics. 2010. Vol. 92. No. 2. P. 263–283.

Jacob B. Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in Chicago public schools // Journal of Public Economics. 2005. Vol. 89. No. 5–6. P. 761–796; *Booher-Jennings J.* Below the bubble: "Educational triage" and the Texas accountability system // American Educational Research Journal. 2005. Vol. 42. No. 2. P. 231–268.

Jacob B.A., Levitt S.D. Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating // NBER Working Paper No. 9413. 2003. URL: https://www.nber.org/papers/w9413.

В Шанхае и Сингапуре до сих пор практикуется отбор и распределение детей по различным школам (в Шанхае предпринимались попытки упразднения отбора), так что эти системы являются успешными, но несправедливыми.

Jerrim J., Vignoles A. The causal effect of East Asian “mastery” teaching methods on English children’s mathematics skills? // Department of Quantitative Social Science, UCL Institute of Education. Working Paper No. 15–05. L.: University College London, 2015.

Zeehandelaar D., Northern A.M. What parents want: Education preferences and trade-offs: A national survey of K-12 parents. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute, 2013.

The value of education: Learning for life. L.: HSBC, 2015.

Bol T., Van de Werfhorst H.G. Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity // Comparative Education Review. 2013. Vol. 57. No. 2. P. 285–308.

PISA 2012 Result: Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs. Vol. III / OECD. Paris: OECD Publishing, 2013. URL: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012-Vol3-Chap1.pdf.

Equations and inequalities: Making mathematics accessible to all / OECD. Paris: OECD Publishing, 2016. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/equations-and-inequalities_9789264258495-en#page1.

Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (eds). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

Pellegrino J.W., Hilton M.L. (eds). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press, 2012.

Dignath C., Buettner G., Langfeldt H.-P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes // Educational Research Review. 2008. Vol. 3. No. 2. P. 101–129.

Scott G., Leritz L.E., Mumford M.D. The effectiveness of creativity training: A quantitative review // Creativity Research Journal. 2004. Vol. 16. No. 4. P. 361–388.

Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. No. 2. P. 75–86.